

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

THESE POUR L'OBTENTION DU DOCTORAT
EN SCIENCES DU LANGAGE

**Pratiques d'appropriation de la langue 2 en interactions par des ENAF* à travers leurs
“réseaux sociaux” en périmètre scolaire - dans et hors la classe**

École primaire Bourgogne à Besançon-Planoise

***ENAF, enfants nouvellement arrivés en France**

Présentée et soutenue publiquement par

Narajan Alex. LAURENCE

Le 27 juin 2012

Sous la direction de Mme le professeur Marie J. BERCHOUD

Membres du jury :

M. Hervé ADAMI, Maître de Conférences-HdR, Université de Nancy-2, (Rapporteur)

Mme. Nathalie AUGER, Professeure, Université de Montpellier-3, (Membre du jury)

Mme. Marie J. BERCHOUD, Professeure, Université de Bourgogne, (Directrice)

Mme. Marie-Cécile GUERNIER, Maître de Conférences-HdR, Université de Lyon-1,
(Rapporteur)

27 Juin 2012

I

DEDICACE

A tous ceux qui sont partis et qui n'auront jamais la possibilité d'apprécier ce travail, notamment mon frère, ma grand-mère et mon grand-père, partis respectivement en 2004, en 2006 et en 2009.

A ma famille qui est loin d'ici et qui n'a jamais cessé de m'encourager.

A tous les étrangers grands ou petits qui doivent absolument maîtriser le français pour pouvoir débiter le processus d'intégration.

II

REMERCIEMENTS

Je n'aurais jamais pu réaliser ce travail de recherche qui a nécessité des heures d'observation, d'étude, d'analyse, tout seul. Un certain nombre de personnes ont grandement contribué à ce projet, de loin ou de près, directement ou indirectement, en m'apportant leur soutien tant sur le plan psychologique que sur le plan pratique. Il sera impossible de dresser la liste de toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide et appui, mais je voudrais adresser mes remerciements à certaines d'entre elles.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Marie-Josèphe BERCHOUD, qui après avoir travaillé avec moi au niveau du Master a bien voulu renouveler l'expérience pour diriger mon travail de thèse. Je lui exprime toute ma profonde reconnaissance pour ses conseils judicieux et pertinents, sa supervision régulière et sa disponibilité.

Mes remerciements vont aux membres du jury qui ont accepté de se rendre disponible pour la présentation de cette recherche : Monsieur Hervé ADAMI, Madame Nathalie AUGER et Madame Marie Cécile GUERNIER.

Un grand merci à toute l'équipe de l'école élémentaire Bourgogne : la directrice, Madame Christine AUBRUN, les enseignantes, Madame Jeannine PERSELLO, Madame Kathy MUNSCH, et plus particulièrement l'enseignante de CLIN, Madame Monique MARGUET. Un grand merci également à tous les élèves de la CLIN et ceux de CP, sans lesquels ce travail n'aurait pas pu être mené à bien.

Je suis aussi redevable à l'inspecteur de l'Académie de Besançon, Monsieur Luc GROSJEAN de m'avoir donné l'autorisation d'effectuer mes observations à l'école élémentaire Bourgogne.

Enfin, j'adresse mes remerciements et ma gratitude à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche.

III

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

PREMIERE PARTIE – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 - CONTEXTE INSTITUTIONNEL

CHAPITRE 2 – SOCIO-LINGUISTIQUE

CHAPITRE 3 – CONTEXTE EXTRA – SCOLAIRE

CHAPITRE 4 – CONTEXTE SCOCIAL EXTRA- SCOLAIRE

DEUXIEME PARTIE – CADRE THEORIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUES

CHAPITRE 5 – UNE DIMENSION SOCIOLOGIQUE

CHAPITRE 6 – TYPES DE COMMUNICATION

CHAPITRE 7 – LA NOTION DE NORME(S)

CHAPITRE 8 – PROTOCOLE DE RECHERCHE

TROISIEME PARTIE – ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE 9 – PREMIER VOLET (ANALYSE DE LA DIMENSION SOCIOLOGIQUE)

CHAPITRE 10 – DEUXIEME VOLET (ANALYSE DE LA DIMENSION LINGUISTIQUE)

CHAPITRE 11 – TROISIEME VOLET (ANALYSE DE LA DIMENSION INTERACTIONNELLE)

CHAPITRE 12 – BILAN

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE ET INDEX

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

Dédicace	I
Remerciements.....	II
Sommaire.....	III
Table des matières.....	1
Liste des tableaux, schémas, plans et graphes.....	10
Introduction générale.....	14
1. Objectifs généraux, enjeux, et genèse de la recherche	14
2. Situation de départ de la recherche et constats initiaux.....	19
3. Questions de recherche et objectifs fins	25
4. Problématique.....	27
5. Hypothèses	28
6. Annonce du plan.....	29
Première partie : Présentation du contexte de recherche.....	33
Chapitre 1 : Contexte institutionnel	34
1. Les principes fondamentaux du système scolaire éducatif en France	34
2. L'organisation de la scolarité du système scolaire éducatif en France.....	34
2.1. La classe d'initiation (CLIN).....	39
2.2. Inscription des ENAF en CLIN aujourd'hui	45
2.3. Enseignement en CLIN	45
2.4. Les élèves et les enseignants de CLIN	45
3. L'école élémentaire Bourgogne, où se trouve « notre » classe CLIN	46
4. La CLIN de l'école élémentaire Bourgogne	47
4.1. L'enseignante de la CLIN de l'école Bourgogne	47
4.2. L'enseignement / apprentissage dans la CLIN de Bourgogne.....	49
4.3. L'enseignement / apprentissage de la CLIN de Bourgogne	50
Chapitre 2 : Contexte sociolinguistique.....	51
1. Le français langue seconde (FLS)	52
2. Le français langue de scolarisation (FLsco)	56

Chapitre 3 : L'environnement géo-spatial de l'école	60
1. Quartier de Planoise où se trouve l'école Bourgogne	60
2. Quelques statistiques sur le quartier de Planoise et ses habitants.....	61
Chapitre 4 : Contexte social extra-scolaire de scolarisation.....	64
1. Vie associative.....	64
2. Les populations nouvellement arrivées	66
3. Animations collectives familiales.....	67
3.1. Structure d'accueil parents-enfants	67
3.2. Accueil intergénérationnel.....	67
3.3. Les séjours familiaux.....	67
3.4. Les soirées familiales	67
Deuxième partie : Cadre théorique et choix méthodologiques.....	70
Chapitre 5 : Une dimension sociologique	71
Introduction	71
1. La notion de réseau social	72
1.1. Origine.....	73
1.2. Réseau social et ses caractéristiques globales	73
1.3. La notion de réseau en sociologie	75
1.3.1. Sociabilité.....	77
1.3.2. Capital social	79
1.3.3. Pouvoir	81
1.4. Le réseau social en sociolinguistique	82
1.4.1. L'approche de W. Labov	83
1.4.2. L'approche de J. J. Gumperz.....	86
1.4.3. L'approche de C. Juillard	88
1.5. Le réseau social en didactique des langues	89
1.5.1. Les contextes d'appropriation	91
1.5.2. Recherches canadiennes	92
1.5.2.1. La recherche d'A. Beauchesne et H. Hensler.....	93
1.5.2.2. La recherche de G. Sénéchal	95
1.5.2.3. Brève synthèse des recherches canadiennes.....	96

2. La notion d'espace.....	96
2.1. L'approche psychosociologique de l'espace	98
2.1.1. Définition psychosociologique de l'espace	98
2.1.2. Liberté-espace-pouvoir.....	100
2.2. Caractéristiques de l'espace institutionnel	104
2.3. Les espaces interstitiels	104
2.4. Bilan-synthèse	107
Chapitre 6 : Types de communication.....	109
1. La notion de communication en interaction	109
2. La communication didactique	111
2.1. Caractéristiques fondamentales de la communication didactique	113
2.2. La communication didactique dans une perspective interactionnelle	114
2.2.1. Les interactions en classe de langue (CLIN).....	115
2.2.1.1. La bifocalisation	115
2.2.1.2. La séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA)	116
2.2.1.3. La séquence analytique.....	118
2.2.1.4. La double énonciation	119
2.2.1.5. La polyphonie.....	119
2.2.1.6. La décontextualisation / recontextualisation	120
2.2.1.7. L'input intelligible.....	121
2.2.1.8. L'output intelligible.....	121
2.2.2. Les interactions en classe ordinaire (disciplines non linguistiques).....	123
3. La communication ordinaire.....	124
3.1. Caractère immédiat.....	126
3.2. Caractère familier	126
3.3. Caractère « gratuit » et « non finalisé ».....	127
3.4. Caractère égalitaire.....	127
Chapitre 7 : La notion de norme(s).....	129
4. La et les normes.....	129
4.1. La norme linguistique.....	130
4.2. L'usage	132

4.3. La variation.....	133
4.4. La norme et le « bon usage » dans les textes officiels pour les ENAF.....	135
4.5. Les normes interactionnelles	139
4.5.1. Les rituels	142
4.5.2. La relation interpersonnelle dans l'interaction	143
4.5.2.1. Les termes d'adresse.....	144
4.5.2.2. Relation horizontale et relation verticale.....	145
4.5.2.2.1. La relation horizontale.....	145
4.5.2.2.2. La relation verticale.....	146
4.5.3. Tours de parole.....	146
4.5.4. L'ouverture et la clôture	148
4.5.5. Statut et rôle.....	149
Chapitre 8 : Protocole de recherche	152
1. Aspect sociologique	153
1.1. Les méthodes de recueil dans la perspective sociologique.....	154
1.1.1. L'entretien sociologique.....	155
1.1.2. Les graphes sociologiques.....	155
1.1.3. Les fiches de relevés.....	157
2. Aspect didactique	158
2.1. Les méthodes de recueil dans la perspective didactique	158
3. Aspect linguistique et interactionnel	160
3.1. Méthodes de recueil dans la perspective linguistique et interactionnel.....	161
3.1.1. Enregistrements audio	161
3.1.2. Observation directe.....	162
4. Les informateurs.....	162
5. Constitution du premier corpus pour le premier volet d'analyses.....	170
5.1. Critères de sélection pour les fiches de relevés	170
5.2. Critères de sélection pour les extraits de l'entretien sociométrique	171
5.3. Critères de sélection pour les plans de classe	171
6. La démarche d'analyse du premier volet d'analyses.....	172
7. Constitution du deuxième corpus pour le deuxième volet d'analyses.....	172

7.1. Critères de sélection pour les extraits d'interactions dans le simili-réseau social	173
7.2. Critères de conception des tableaux	174
8. La démarche d'analyse du deuxième volet.....	174
9. Constitution du troisième corpus pour le troisième volet d'analyses	175
9.1. Critères de sélection pour les extraits d'interactions dans le réseau choisi	175
10. La démarche d'analyse du troisième volet	176
Troisième partie : Analyse des données.....	177
Chapitre 9 : 1^{er} volet (analyse de la dimension sociologique)	178
Introduction	178
1. La construction du réseau social.....	179
1.1. Des variables macros aux variables micros.....	179
1.2. Configurations et développements	180
1.2.1. Le cas de Dav	181
1.2.2. Le cas d'Erg.....	184
1.2.3. Le cas de Moha.....	187
1.2.4. Le cas de Mer	190
1.2.5. Le cas de Mar	193
1.2.6. Le cas d'Ené	196
1.2.7. Le cas de Thiv	200
1.2.8. Le cas de Siro	203
2. Eléments de réponse à la 1 ^{ère} question.....	208
2.1. Espace.....	208
2.2. Choix	211
2.3. Attributs individuels	212
2.4. Récapitulatif	219
3. Eléments de réponse à la 2 ^{ème} question.....	220
3.1. Formes de sociabilité (De l'organisation subie à l'organisation choisie).....	220
3.2. Niveau de multiplicité	225
3.3. Capital social	228
3.3.1. Liens faibles et liens forts dans l'espace à dominante non contraignante	229
3.3.2. Liens forts et liens faibles dans l'espace à dominante contraignante	234

3.4. Pouvoir	238
3.4.1. La centralité au sein du réseau choisi	239
3.4.2. La centralité au sein du réseau (subi)	241
3.5. Récapitulatif	243
4. Eléments de réponse à la 3 ^{ème} question.....	244
4.1. Structure des réseaux.....	244
4.2. Nature de la communication.....	245
4.3. Pouvoir et capital linguistiques	247
4.5. Modèles d'appropriation	248
5. Conclusion du premier volet d'analyses.....	255
6. Retour sur la 1 ^{ère} hypothèse	257
Chapitre 10 : 2^{ème} volet (analyse de la dimension linguistique)	262
Introduction	262
1. Analyse des interactions dans le réseau social subi (CLIN et CP).....	263
2. Extraits des interactions en situation didactique.....	264
2.1. Extrait série N°1	264
2.1.1. Extrait N°1.1.....	266
2.1.2. Extrait N°1.2.....	267
2.1.3. Extrait N°1.3.....	267
2.1.4. Extrait N°1.4.....	268
2.1.5. Extrait N°1.5.....	269
2.1.6. Extrait N°1.6.....	270
2.2. Extrait série N°2.....	271
2.2.1. Extrait N°2.1.....	273
2.2.2. Extrait N°2.2.....	275
2.3. Extrait série N°3	276
2.3.1. Extrait N°3.1.....	278
2.3.2. Extrait N°3.2.....	279
2.4. Extrait série N°4	280
2.4.1. Extrait N°4.1.....	281
2.4.2. Extrait N°4.2.....	282

2.4.3. Extrait N°4.3.....	283
2.4.4. Extrait N°4.4.....	283
2.4.5. Extrait N°4.5.....	284
2.5. Extrait série N°5	285
2.6. Extrait série N°6	286
2.7. Extrait série N°7	290
2.8. Extrait série N°8	291
2.8.1. Extrait N°8.1.....	292
2.8.2. Extrait N°8.2.....	293
2.9. Extrait série N°9	296
2.9.1. Extrait N°9.1.....	299
2.9.2. Extrait N°9.2.....	299
2.9.3. Extrait N°9.3.....	301
2.10. Extrait série N°10	302
2.10.1. Extrait N°10.1.....	303
2.11. Extrait série N°11	304
2.12. Extrait série N°12	305
2.12.1. Extrait N°12.1.....	305
2.13. Extrait série N°13	309
2.14. Extrait série N°14	310
2.14.1. Extrait N°14.1.....	311
2.14.2. Extrait N°14.2.....	312
2.14.3. Extrait N°14.3.....	313
3. Analyse des formes linguistiques présentes dans les interactions (tours de parole des élèves) ..	314
3.1. Lecture analytique globale des tableaux.....	315
3.2. Lecture analytique individuelle des tableaux	319
3.2.1. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Dav.....	319
3.2.2. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés d'Erg	320
3.2.3. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Moha	322
3.2.4. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Mer.....	325
3.2.5. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Mar.....	327

3.2.6. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés d'Ené	328
3.2.7. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Thiv.....	332
3.2.8. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Siro.....	334
3.3. Pour récapituler	338
4. Eléments de réponse concernant le réseau social subi	340
4.1. La norme linguistique.....	341
4.2. La norme syntaxique	341
4.3. La norme lexicale	343
4.4. La norme phonétique.....	344
4.5. Variation linguistique	346
4.6. Variation syntaxique.....	346
4.7. Variation lexicale	349
4.8. Variation phonétique	350
5. Conclusion du deuxième volet d'analyses	352
Chapitre 11 : 3^{ème} volet (analyse de la dimension interactionnelle)	355
Introduction	355
1. Analyse des interactions dans le réseau social choisi (l'un des couloirs de l'école).....	356
2. Les interactions dans le couloir de l'école.....	357
3. Extraits des interactions en situation non didactique.....	358
3.1. Le réseau social choisi de communication orale de Siro et Mar	358
3.1.1. Place et rôle de Siro dans l'interaction	365
3.1.2. Place et rôle de Mar dans l'interaction	366
3.1.3. Les rituels dominants du réseau social de Siro et Mar	366
3.1.4. La relation interpersonnelle de Mar et Siro dans l'interaction	368
3.2. Le réseau social choisi de communication orale de Dav et Thiv	369
3.2.1. Place et rôle de Dav dans l'interaction	373
3.2.2. Les rituels dominants du réseau social de Dav	374
3.2.3. La relation interpersonnelle de Dav dans l'interaction.....	374
3.3. Le réseau social choisi de communication orale d'Erg	375
3.3.1. Place et rôle d'Erg dans l'interaction	378
3.3.2. Les rituels dominants du réseau social d'Erg	379

3.3.3. La relation interpersonnelle d'Erg dans l'interaction	380
3.4. Le réseau social choisi de communication orale d'Ené.....	380
3.4.1. Place et rôle d'Ené dans l'interaction	385
3.4.2. Les rituels dominants du réseau social d'Ené.....	386
3.4.3. La relation interpersonnelle d'Ené dans l'interaction.....	387
3.5. Le réseau social choisi de communication orale de Mer	388
3.5.1. Place et rôle de Mer dans l'interaction	392
3.5.2. Les rituels dominants du réseau social de Mer	393
3.5.3. La relation interpersonnelle de Mer dans l'interaction.....	393
3.6. Le réseau social choisi de communication orale de Moha	394
3.6.1. Place et rôle de Moha dans l'interaction	398
3.6.2. Les rituels dominants du réseau social de Moha	399
3.6.3. La relation interpersonnelle de Moha dans l'interaction	400
3.7. Pour synthétiser	401
4. Eléments de réponse à la question concernant l'appropriation dans les réseaux de communication choisis.....	402
4.1. Variation dans le rapport de places	403
4.2. Variation dans les rituels	404
4.3. Variation dans la relation interpersonnelle.....	406
5. Retour sur la première partie de la 2 ^{ème} hypothèse	408
6. Eléments de réponse à la question concernant la / les variétés de français dans le réseau choisi.....	411
6.1. La caractérisation du français pratiqué dans le réseau choisi.....	413
7. Retour sur la deuxième partie de la 2 ^{ème} hypothèse.....	418
Chapitre 12 : Bilan	421
1. Synthèse des volets d'analyses, apports et perspectives.....	421
2. Perspectives au niveau du pôle social	426
3. Perspectives au niveau du pôle didactique	426
Conclusion générale	430
Bibliographie et index	436
Annexes	450

Liste des tableaux, schémas, plans et graphes

1^{ère} partie- contexte de recherche

Tableau 1 : Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)	37
Tableau 2 : Cycle des approfondissements (CE2-CM1 CM2).....	38
Tableau 3 : Population étrangère à Planoise et à Besançon	61
Tableau 4 : Statut familial des foyers	62

2^{ème} partie – cadre théorique

Schéma 1 : La simplicité de l'espace.....	98
Schéma 2 : La complexité de l'espace.....	99
Tableau 5 : Illustration des graphes.....	156
Tableau 6 : Fiche de relevés 1	157
Tableau 7 : Fiche de relevé 2	159
Tableau 8 : Portrait sociologique de Siro	163
Tableau 9 : Portrait sociologique de Thiv	164
Tableau 10 : Portrait sociologique de Mar	164
Tableau 11 : Portrait sociologique de Dav	165
Tableau 12 : Portrait sociologique de Mer	166
Tableau 13 : Portrait sociologique de Moha	167
Tableau 14 : Portrait sociologique de Nes.....	167
Tableau 15 : Portrait sociologique d'Ené.....	168
Tableau 16 : Portrait sociologique d'Erg	169

3^{ème} partie – analyse des données

Tableau 17 : Données récapitulatives de Dav	181
Graphe 1 : Réseau social de Dav.....	183
Tableau 18 : Données récapitulatives d'Erg.....	184
Graphe 2 : Réseau social d'Erg.....	186
Tableau 19 : Données récapitulatives de Moha.....	187
Graphe 3 : Réseau social de Moha.....	189
Tableau 20 : Données récapitulatives de Mer	190
Graphe 4 : Réseau social de Mer.....	192
Tableau 21 : Données récapitulatives de Mar	193
Graphe 5 : Réseau social de Mar.....	195
Tableau 22 : Données récapitulatives d'Ené	196
Graphe 6 : Réseau social d'Ené	199
Tableau 23 : Données récapitulatives de Thiv	200
Graphe 7 : Réseau social de Thiv.....	203
Tableau 24 : Données récapitulatives de Siro	203
Graphe 8 : Réseau social de Siro.....	207
Plan 1 : Plan de classe de CP 1	221
Plan 2 : Plan de classe de CP 2	222
Plan 3 : Plan de classe de CLIN.....	223
Tableau 25 : Niveau général de multiplicité.....	225
Tableau 26 : Niveau individuel de multiplicité	226
Graphe 9 : Liens forts et liens faibles de Dav	229
Graphe 10 : Liens forts et liens faibles d'Erg	230
Graphe 11 : Liens forts et liens faibles de Moha.....	230
Graphe 12 : Liens forts et liens faibles de Mer	231
Graphe 13 : Liens forts et liens faibles de Mar	231
Graphe 14 : Liens forts et liens faibles d'Ené.....	232
Graphe 15 : Liens forts et liens faibles de Thiv	233
Graphe 16 : Liens forts et liens faibles de Siro	233

Tableau 27 : Données chiffrées récapitulatives des liens forts et des liens faibles	234
Schéma 3 : Modèle d'appropriation en classe	250
Schéma 4 : Modèle d'appropriation en dehors des salles de classe.....	252
Tableau 28 : Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Dav.....	319
Tableau 29 : Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés d'Erg.....	320
Tableau 30 : Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Moha.....	322
Tableau 31 : Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Mer.....	325
Tableau 32 : Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Mar.....	327
Tableau 33 : Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés d'Ené	329
Tableau 34 : Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Thiv.....	332
Tableau 35 : Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Siro.....	334

Introduction générale

Introduction générale

1. Finalité, enjeux, et genèse de la recherche

1.1. L'objectif général du travail de recherche ici présenté est d'explorer des espaces d'appropriation de la Langue 2 (ici le français), dans lesquels les élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française et des apprentissages (désormais ENAF, voir- arrêté du 25 avril 2002) sont exposés, dans le périmètre de l'école, mais hors la classe, soit des situations peu, voire pas du tout étudiées jusqu'à présent.

1.2. Les enjeux de cette recherche, qui se veut de type exploratoire car au plus près des situations et des interactions vécues en contexte (voir partie I), avec un dispositif méthodologique adapté (qui sera décliné en partie II), sont à la fois sociaux et scolaires - ou disons, socio-scolaires, bien que ce qui se déroule dans le périmètre de l'école ait des répercussions qui la dépassent spatialement et dans la durée, et sont plus précisément didactiques et interactionnels.

Les enjeux sont d'abord sociaux et scolaires car on ne peut occulter la dimension sociale dans notre recherche car c'est elle qui permet de considérer l'élève en tant que personne dans et hors le cadre didactique. Le premier enjeu social pour un ENAF est de prendre conscience de son nouvel environnement avec ses règles, car l'environnement scolaire est composé de plusieurs espaces qu'il doit ou ne doit pas occuper, et des nombreux individus, adultes et enfants, qu'il doit côtoyer. « Gérer » ces espaces et lui-même dans ceux-ci, s'orienter dans le dédale des règles, relations et contraintes, comprendre les personnes qu'il côtoie, se comporter différemment d'un espace à un autre, voilà un ensemble de responsabilités qui pèse sur l'élève. C'est un travail d'ordre social qu'il doit exécuter tous les jours en tant qu'individu à l'école. Si en salle de cours l'élève est accompagné dans ses responsabilités, il est livré à lui-même en dehors de la classe et devient maître de son apprentissage, de ses actes et de ses relations dans tous les niveaux, d'où l'intérêt de se forger un « réseau social » (notion qui sera précisée, dans le chapitre 5) d'amis et relations, qui est pour lui un moyen de ne pas être marginalisé. En réalité, on le verra dans l'analyse et ses résultats en partie III de ce travail, les observations montrent que les membres du réseau social remplacent l'enseignant ou du moins l'adulte de référence en assumant tour à tour un rôle à visée communicative, alors que celui de l'enseignant est en principe plutôt à visée

linguistique (même si au jour le jour, le communicatif n'est évidemment pas absent de ses actions ni des interactions).

Les enjeux didactiques d'apprentissage informel, et les enjeux interactionnels existent dans la mesure où les ENAF ne passent pas entièrement leur journée dans les salles de cours, et même lorsqu'ils sont en salle de cours ils n'assistent pas automatiquement à un cours de langue. En outre, lorsqu'ils sont à l'extérieur de la classe, on ne leur enseigne pas explicitement la langue. Mais la linguistique rentre ici aussi en ligne de compte : comme on le verra, l'observation réglée témoigne du fait que les élèves montrent des signes d'appropriation de la L2 à travers la syntaxe, le lexique, la phonétique, etc., car ils ne sont pas exposés au français seulement de/dans la classe, ils sont aussi immergés et parfois submergés par le français parlé par leurs pairs. Et l'aspect interactionnel n'est pas en dichotomie pratique avec la linguistique. A vrai dire, les deux s'imbriquent, en réalité, l'enseignant de la CLIN se contente d'évaluer les acquis, les compétences langagières des ENAF alors que les enseignants de CP sont chargés d'évaluer des compétences dans les disciplines non linguistiques. Pour que cela ait lieu les élèves doivent interagir en français avec leur enseignants de CP, qui ont eux aussi leur part d'action langagière. Donc, ce que les ENAF s'approprient en termes de linguistique en CLIN, ils le réinvestissent en termes d'interaction en CP dans les disciplines non linguistiques.

Quand les enseignants (tous confondus, de CLIN et de classes ordinaires) viennent en aide aux ENAF, le plus souvent, ils sont d'emblée dans une version normée de la langue, tandis que les élèves sont dans une version décalée, approximative, voire quelquefois dans une version fautive de la langue, qu'on peut aussi approcher comme leur *interlangue* (L. Selinker, 1972) ou *dialecte idiosyncrasique* (S. P. Corder, 1980). Cet état de fait constaté crée certainement des fossés entre eux et les autres élèves dans l'enseignement du français ou des disciplines non linguistiques à des ENAF. Dans les deux situations, l'appropriation de la L2 est primordiale pour la réussite de leur parcours scolaire et les enseignants mettent tout en œuvre pour faire acquérir les normes linguistiques scolaires de la L2 à travers leurs pratiques.

Les enjeux interactionnels concernent particulièrement les ENAF qui, une fois le processus d'appropriation déclenché, se trouvent dans l'obligation de communiquer, mais surtout de « *bien communiquer* », c'est-à-dire selon les normes scolaires. Or, « *bien communiquer* » dans un espace comme la classe ce n'est pas la même chose que le faire dans d'autres espaces, tels les « espaces intermédiaires » dans le périmètre scolaire (dans l'école

mais hors la classe), espaces qui ont été au cœur de cette recherche. Le comportement interactionnel que les élèves ont en dehors de la classe, dans ces espaces intermédiaires n'est toujours pas acceptable dans une salle de cours. La construction de leur répertoire linguistique est liée aux variétés de français auxquelles les élèves sont exposés et dépend de ceux avec qui ils interagissent. Il est tout à fait prévisible que l'interaction en communication didactique est complètement différente que celle qui se passe en communication ordinaire. Les ENAF doivent faire en sorte que leurs interactions correspondent à des activités verbales et conviennent à des situations de communication multiples et très différenciées sans que quelqu'un le leur apprenne explicitement ce savoir caché de l'habitus scolaire, habitus ou « *sens du jeu* » (P. Bourdieu, 1987 : 80).

C'est pourquoi, on le verra, les observations exploratoires, les constats et la problématique s'ancrent prioritairement dans un ensemble théorico-pratique socio-linguistique et didactique.

1.3. La genèse de cette recherche est en relation avec mon propre parcours scolaire puis universitaire. Aborder ce parcours permet d'évoquer également les motivations à ces travaux de recherche. Ma première motivation s'est construite en parallèle avec mon parcours : j'ai suivi toute ma scolarité aux Seychelles dans un environnement scolaire anglophone (anglais langue d'enseignement) où les langues étrangères ou bien, dois-je dire aujourd'hui la langue étrangère (le français langue étrangère), étaient d'emblée incorporées dans mon emploi du temps. Ainsi, une scolarité vécue sous le sceau d'une double imposition, la langue de scolarisation, l'anglais, dès l'entrée à l'école, puis la langue étrangère, le français m'a rendu plus sensible au vécu singulier des ENAF (difficultés de l'arrachement à la langue 1, de l'entrée dans les apprentissages dans la L2, etc.), même si les situations ne sont pas exactement semblables, puisque dans mon cas, la langue 1 était la même pour tous les élèves, au contraire des ENAF rencontrés dans cette recherche, qui sont, comme souvent, d'origines variées. À travers mes travaux de Master 2 Recherche, j'ai pu approfondir cette question, comme on va le voir.

Pour ce qui est du français, cette langue étrangère m'était imposée en tant que l'unique langue vivante (telle est la politique linguistique seychelloise), je l'ai donc acceptée et je l'ai apprise, mais sans grand intérêt jusqu'à l'âge de 17 ans (1993). Après avoir quitté l'école secondaire (l'équivalent du lycée français) j'ai soudainement développé un immense intérêt pour cette langue étrangère, le français, que j'avais timidement accueillie pour la première

fois à l'école primaire, à un tel point que j'ai décidé de devenir professeur de français langue étrangère. J'étais incapable d'expliquer mon choix à cette époque, mais ce que je peux dire aujourd'hui, en jetant un œil sur le passé, c'est que j'éprouvais passivement une passion dévorante pour cette langue. Peut-être était-elle la langue faisant contrepoids à la prégnance de l'anglais, la langue qui me permettait de trouver l'équilibre ? En prenant du recul, je m'aperçois que cet amour est né lorsque je me suis mis à lire de la littérature française (les grands classiques et d'autres romans traduits en français). Voilà sans doute l'autre motivation qui a guidé mon choix professionnel.

Enseigner le FLE aux Seychelles (milieu exolingue dans le sens terminologique de L. Dabène, 1990) dans un lycée et dans une Alliance Française pendant sept ans a été une expérience « innocente » dans le sens où mes pratiques d'enseignement se résumaient à une transmission de savoirs assortie de peu de réflexion sur comment mes élèves s'appropriaient cette langue. Je dois dire que la politique institutionnelle – tout le monde est scolarisé en anglais et le FLE est également imposé aux élèves –, ne m'a pas incité à développer des réflexions au niveau de la didactique puisque je me sentais contraint. Et j'avais deux autres raisons à cette absence de motivation à réfléchir : la première est que je ne voyais pas de perspective professionnelle à cause de la bureaucratie et de la technocratie administratives seychelloises ; la deuxième est que je ne pouvais pas me battre seul contre une coutume et culture d'enseignement où des réflexions d'ordre didactique et pédagogique seraient mal accueillies et qualifiées de déplacées venant du simple enseignant que j'étais. Néanmoins, j'ai eu quelques ébauches de réflexion lorsque je n'ai plus trouvé de réponses à des questions pertinentes des élèves, questions touchant à l'enseignement / apprentissage. C'est à partir de ce moment-là que je me suis vraiment intéressé à la didactique des langues et à son champ para-disciplinaire. J'aurais pu explorer les pratiques d'enseignement de mes confrères seychellois et apporter une richesse à ce niveau-là. J'ai choisi de faire autrement car je suis convaincu que mes apports, réflexions, critiques, etc. auraient plus de poids et de crédibilité à leurs yeux si j'ai vécu d'autres expériences hors ce contexte exolingue, et fait des recherches.

En arrivant en France pour des études universitaires, tout a changé, je me suis retrouvé dans la peau d'un apprenant et d'un étudiant (comme les ENAF, toutes proportions gardées) tout à la fois car j'ai dû m'approprier davantage le français, et en même temps poursuivre des études poussées en didactique des langues et d'autres. Ce qui a véritablement changé avec mon arrivée en France était le fait que je me retrouve en milieu endolingue (L. Dabène, 1990), car, bien évidemment l'apprentissage est différent lorsque la LE n'est pas la langue du pays.

La véritable genèse de cette thèse a dû se produire dès mon installation en France, mais j'en étais inconscient jusqu'à ce que je me lance dans la recherche de Master II (*Construction de développement de la compétence interactionnelle orale par le biais des interactions verbales en situation de communication didactique : le cas d'élèves nouvellement arrivés en France*). Mon investissement intellectuel et sans doute aussi affectif (L. Porcher, 1994) a été immédiat et a progressivement orienté ma motivation. Dans la situation de vie où le français n'était plus une langue étrangère pour moi (bien qu'au fond de moi il reste une langue étrangère, complexité que vivent sans doute aussi les ENAF) mais une « langue seconde » (J-P. Cuq, 1991), qui est devenue rapidement la « langue de scolarisation » (G. Vigner, 1989) car je faisais mes études en français, je me sentais très proche des élèves nouvellement arrivés en France (mes informateurs dans le cadre de ma recherche de mon Master II) car nous étions quelque sorte liés par une commune situation linguistique. J'ai tout de suite eu envie d'explorer le monde de ces élèves par rapport à l'appropriation de la L2. D'un autre côté, en tant qu'apprenti-chercheur, le terrain des ENAF était très riche en termes de recherche à finalité socio-linguistico-didactique et la suite de mon travail mené en Master II s'inscrivait dans cette continuité. De plus, le fait d'explorer d'autres espaces inconnus de ce terrain me permet d'élargir mon champ de recherche afin de dégager des perspectives fructueuses pour l'appropriation de la L2 par les élèves allophones.

Ma motivation supplémentaire pour ce travail de thèse a été le contexte d'étude. Dans ma quête de découvrir d'autres horizons didactiques en tant que professeur de français langue étrangère et en tant qu'apprenant d'une langue autre que la mienne, ce terrain d'étude m'offrait des possibilités de mener des expériences inédites et d'avoir un autre regard sur les manières de s'approprier une L2 lorsque les élèves sont confrontés à l'apprentissage « sur le tas » ou informel et à l'apprentissage institutionnel de la langue, ce qui est en grande partie différent de mon parcours d'apprentissage du français.

Il est sûr que ce vécu a pour une part conditionné ma position de chercheur, à la fois observateur participant et s'étant doté de recul. Il est vrai aussi que tout au long de cette recherche je portais des casquettes différentes selon les activités auxquelles je m'adonnais : recherche, recueil de données, contact avec les enfants, le maître...)

2. Situation de départ de la recherche et constats initiaux

Au cours de ma recherche de Master II, *Construction de développement de la compétence interactionnelle orale par le biais des interactions verbales en situation de communication didactique : le cas d'élèves nouvellement arrivés en France* (mémoire soutenu en 2007), je me suis aperçu que, même dans l'environnement scolaire, il existait un aspect et des espaces inexplorés ou peu explorés, bien que directement liés à l'appropriation de la L2 des ENAF.

Mon travail de Master II (2006 / 2007) portait principalement sur la communication didactique. Les observations et enregistrements des cours se déroulaient uniquement dans une classe de langue. Rappelons l'objectif de ce travail : rendre compte de comment, précisément en contexte scolaire, se construisent les compétences interactionnelles orales de certains élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), scolarisés pour la première fois dans un système scolaire, et en l'occurrence ici, dans le système scolaire français. La recherche a été inscrite et menée dans l'optique du courant socio-interactionniste. Les interactions verbales étaient mes principales préoccupations parce qu'il s'agissait de l'analyse des phénomènes interactionnels dans la communication didactique.

Cette recherche m'a fourni des pistes de réflexion, aussi nouvelles et intéressantes les unes que les autres. Je me suis dit que l'école devait être un espace d'apprentissage de la L2 pour les élèves étrangers pas seulement dans la salle de classe, et que si la communication didactique privilégiait certains axes de l'apprentissage de celle-ci, la communication non didactique dans l'ensemble des espaces scolaires devrait être étudiée afin de pouvoir mettre en évidence d'autres formes de la L2 employées dans les échanges informels vécus en espaces scolaires intermédiaires, et cela, au profit des élèves. C'est ce que les résultats de mes études antérieures m'avaient laissé apercevoir. **De ce fait, la présente recherche s'inscrit dans l'entre-deux constitué par les marges de ces deux types de communication, scolaire et non scolaire, dans le périmètre de l'école.**

Pour bien faire apparaître la raison pour laquelle je porte une attention particulière à ce qui se passe en dehors de la salle de classe mais dans le périmètre scolaire (observable, donc), je vais présenter ci-après un bref aperçu de résultats obtenus dans la précédente recherche.

Après deux phases longitudinales d'observations et d'enregistrements, par les analyses effectuées, je suis arrivé à des résultats qui montrent que la communication didactique aide les

élèves à construire leurs compétences interactionnelles orales à travers trois grands axes : l'axe interactionnel, l'axe linguistique et l'axe cognitif.

J'ai établi que la communication didactique présente plusieurs formes positives par rapport à la problématique traitée. Elle permet aux élèves de construire progressivement un autre système linguistique et de développer des stratégies de différentes natures pour atteindre les exigences de l'enseignant. Elle permet que le maître veille à ce que les élèves se rapprochent de la norme de la langue. Elle fournit la possibilité et les données aux élèves afin de réaliser des opérations complexes, de type cognitif, métalinguistique, etc. En somme, la communication didactique sert à « disséquer » et analyser la langue pour ensuite la pratiquer dans des moments et situations de communication. J'ai également remarqué que même si ces axes étaient des éléments fondateurs de la compétence interactionnelle orale de ces élèves, ils n'étaient pas sur *le même pied d'égalité*. L'axe linguistique prenait constamment le dessus sur d'autres. Ce fait établi, j'en ai déduit que cette sorte de hiérarchisation n'était pas anodine. La prévalence de l'axe linguistique est sans doute liée à l'institution. Les élèves se trouvaient dans un cadre institutionnel et dans un dispositif particulier (CLIN), et ils étaient confrontés à un ensemble de tâches qu'ils devaient accomplir dans un laps de temps défini ; sans oublier que l'institution avait des attentes par rapport à cela. Pour continuer dans ce même ordre d'idées, je rappelle que les objectifs du FLS (Français Langue Seconde) dans le cadre de l'Education nationale, sont, entre autres, de faire rejoindre plus vite la classe de référence aux élèves, et jouent un rôle dans cette hiérarchisation dans le sens où l'apprentissage de la langue est mis en avant. « *Les élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation (CLIN) pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire* » (B.O, N° 10 du 25 avril 2002). Je pars du postulat que l'enseignant fixe ses objectifs du cours en fonction de ce que disent les textes officiels, et que pour lui, le passage de la CLIN à une classe du cursus ordinaire est la finalité la plus importante. Bien entendu, l'enseignant se focalise sur d'autres besoins des élèves, comme J-M Frisa le dit dans un article à propos des classes d'initiation. « *La priorité est de mettre en confiance ces enfants, de leur permettre de prendre rapidement leurs repères au sein de l'école, d'assimiler les règles sociales de cette institution et le rôle de chacun* » (2005 : 90).

Les constats de départ issus de ma recherche en Master II (2006 / 2007) et les observations exploratoires à la thèse effectuées en 2007-2008 m'ont permis d'établir ce qui suit.

Constat n° 1 et suites pour la recherche

Mon **premier constat** est que dans les espaces scolaires et parascolaires on peut identifier des réseaux sociaux (J. A. Barnes, 1954) de communication où les élèves peuvent faire des rencontres avec des locuteurs natifs ou non natifs de la L2, et peuvent échanger verbalement avec ses derniers. Ces réseaux sociaux de communication fonctionnent avec des règles précises que les participants mettent en place. Je me base sur le réseau social de communication comme élément fondamental de ce constat, parce qu'il peut m'aider à examiner des situations de communication diverses dans cet espace institutionnel, qui a l'air de fonctionner comme une petite communauté. Les ethnologues utilisent beaucoup cet outil (réseau social de communication) pour observer des rencontres de face à face. En effet, leur idée est de relever tous les contacts d'un individu avec d'autres personnes à travers le temps. Une fois ces contacts répertoriés, il faut les regrouper en fonction des liens sociaux qu'ils reflètent afin d'obtenir des réseaux, où certains types de rencontres se font plus fréquemment avec certaines catégories d'individus qu'avec d'autres. En s'appuyant sur la méthodologie des ethnologues que je viens d'expliquer plus haut, J. J. Gumperz (1989) définit le réseau social de communication de cette façon : *« le tracé systématique des régularités observées comprend des réseaux de relations sociales qui associent des classes d'individus à une expérience interactive. La totalité des réseaux concernant un ensemble d'individus constitue une grille de liens personnels »* (p. 39).

En regardant de près la définition de J. J. Gumperz, je remarque que pour créer un réseau il faut une certaine régularité dans les rencontres, et que celui-ci trouve sa force dans les interactions. Je remarque également que sa définition place les individus dans une entente parfaite les uns avec les autres, alors qu'il y a des réseaux de relations sociales tendues qui ne permettent pas à un ensemble d'individus de tisser des liens personnels.

Le premier travail de la recherche de thèse a donc été de repérer les différents réseaux sociaux de communication. Les relations sociales d'un ENAF avec ses pairs dans une salle de cours, dans la cour d'école et à la cantine, par exemple, doivent être forcément différentes. Pour pouvoir expliquer le pourquoi de ces différences il faut à mon avis dépasser la question des réseaux, et considérer le rôle de l'interaction à l'intérieur de chaque réseau. Il est évident que si l'élève veut exister socialement en milieu (péri) scolaire, il doit créer des

réseaux sociaux de manière plus ou moins volontaire, consciente ou inconsciente, et ce milieu le permet parce qu'il fonctionne comme une petite communauté.

Il a été établi que les réseaux de relations sociales à long terme favorisent des routines de comportements langagiers des individus qui sont associés à ces réseaux (J. J Gumperz, 1989). C'est la raison pour laquelle j'ai évoqué l'idée que les réseaux sociaux de communication fonctionnent avec des règles précises. Dès lors que des relations stables s'établissent et se maintiennent dans un réseau, il y a une nouvelle façon de se comporter langagièrement qui se met en place entre les participants. Ce comportement langagier peut se modifier en fonction des réseaux, parce qu'à l'école il y a des endroits où les règles conventionnelles ont plus de pressions sur les élèves que dans d'autres endroits. Par exemple, un ENAF qui est à l'école depuis deux mois et celui qui vient d'arriver depuis deux semaines n'utilisent pas les mêmes conventions de communication pour collaborer avec leurs pairs.

Constat N°2

Mon **deuxième constat** est étroitement lié au premier. Il y a en effet un certain nombre d'éléments qui jouent énormément sur la façon dont l'appropriation de la L2 s'effectue. A savoir ; les rencontres qui se font à travers et au sein de ces réseaux, les participants des ceux-ci, les espaces dans lesquels ces réseaux sont créés et la qualité de l'exposition à la L2. C'est-à-dire que les élèves se trouvent devant une multitude de situations de communication où la langue prend différentes formes, où les participants sont différents, où ils sont exposés à la L2 de manière plus ou moins effective. J'entends le terme « formes » dans la façon dont la langue est utilisée. Les élèves sont sans arrêt confrontés à des registres de langue différents. L'enseignant adopte une façon de parler avec ses élèves et exige que ceux-ci utilisent un langage soutenu quand ils sont en interaction. Puis, dans la cour de l'école ou dans un autre espace ce langage soutenu est quasiment inexistant au profit d'une autre façon de parler (langage familier) et les élèves doivent s'adapter à cela. Eux-mêmes font des mélanges linguistiques et communicatifs entre leurs L1 et la langue française.

Constat N°3

Mon **troisième constat** est que l'école est le lieu de rencontres (E. Goffman, 1959) sociales où les élèves non natifs modifient leurs comportements langagiers pour les adapter à la situation, de ce fait ils créent différents « mondes interactionnels » dans un même lieu (l'école), et il est fort probable que ces mondes interactionnels qu'ils se créent deviennent des

réseaux sociaux. Tout repose sur les rencontres sociales que font les élèves, sur la stabilité de celles-ci, et aussi sur les relations interpersonnelles qui se structurent lors de ces rencontres, (J. J. Gumperz, 1989). Par ailleurs, il ne faut pas écarter non plus à mon sens la qualité et la nature de ces rencontres – nous y reviendrons dans les analyses.

Il me semble important de définir le terme « rencontre » afin de situer précisément la recherche, et cela dans une perspective ethnographique et sociologique qui se veut exploratoire comme le champ qui est couvert, et destinée à permettre d'autres recherches. La « rencontre » a fait l'objet de plusieurs études dans le champ sociologique. Elle est considérée comme une unité minimale d'étude sociologique. La notion de « rencontre » a été définie par plusieurs auteurs (voir le cadre théorique, partie II, page 70), mais j'ai opté pour la définition de G. Rocher parce qu'elle me paraît la plus complète et elle correspond mieux à la façon dont j'appréhende cette notion en relation avec l'objet et le terrain de recherche. Il la définit ainsi « *la première rencontre entre deux personnes est peut-être le phénomène social concret le plus élémentaire* » (1968 : 21). Il y a dans la rencontre, toujours d'après l'auteur « *la genèse d'une relation interpersonnelle encore embryonnaire aux premiers moments de la connaissance d'autrui, de l'adaptation à l'autre, aux premiers temps de la structuration, de la perception et de l'action* » (1968 : 21).

Quelques commentaires sont à faire à propos de cette définition. L'auteur parle de la première rencontre entre deux personnes mais d'après les observations exploratoires, chaque rencontre entre deux personnes est un phénomène social, qu'il s'agisse de la première ou énième fois. J'irai même plus loin en disant que chaque rencontre entre deux personnes est aussi un phénomène langagier surtout lors de l'appropriation d'une L2. Il y a effectivement un début de relation interpersonnelle qui s'installe dans la rencontre, mais celle-ci peut être éphémère si la rencontre ne se fait pas fréquemment et ne perdure pas dans le temps.

Concevoir la rencontre comme une manifestation sociale et langagière m'amène à mettre en relation le terme **réseau social** avec celui de **rencontre**. Dans cette optique, la rencontre serait l'étape zéro de la construction d'un réseau social de communication orale (cela est à nuancer : les rencontres à distance, permises par les réseaux sociaux sur internet, ne sont pas considérées ici). Si les élèves restent entre eux, en petits groupes fermés, généralement d'une même L1, et refusent d'ouvrir leur monde à d'autres locuteurs, il est clair que l'exposition à la L2 ne sera pas effective et leurs relations avec autrui ne seront pas efficaces. Dans le cas contraire, les réseaux d'association seront efficaces et vont inciter,

voire provoquer des changements de comportements langagiers des élèves. Pour revenir à la question de qualité et nature des rencontres que je viens d'évoquer plus haut, il est important de noter que les rencontres peuvent se faire de manière stable sans pour autant avoir des incidences sur l'appropriation de la L2. Par exemple, un adulte peut accompagner un élève tous les jours pour aller d'une classe à une autre sans échanger la moindre parole. La rencontre est stable mais la qualité et la nature de cette dernière ne provoquent a priori aucun changement langagier de la part de l'élève.

Le lien entre ces constats et l'appropriation de la L2 se fait par le biais de l'attitude ou du comportement des élèves selon les réseaux qu'ils se créent et leurs pratiques langagières. Il est aussi fort logique que le social ait une part importante à jouer lors de cette appropriation.

Tous ces constats renvoient au domaine du comportement des élèves, aux relations sociales qu'ils entretiennent avec les gens de l'établissement et à l'appropriation de la L2.

En revenant sur les résultats de mon Master II, je me dis que la forte présence constatée de l'axe linguistique dans la construction de la compétence interactionnelle orale des élèves, peut être expliquée par le fait que j'ai conduit mes observations uniquement dans un espace d'appropriation (salle de cours/classe de langue). Bien que la recherche menée dans le cadre de la thèse de doctorat ne concerne pas directement la construction de la compétence interactionnelle orale des élèves, mon hypothèse probable est que les observations que je vais effectuer dans d'autres espaces, autre que la classe, me fourniront indirectement des indices pour comprendre cette réalité.

Il apparaît donc une nouvelle fois qu'il faut essayer d'approcher les manières dont les élèves s'approprient la langue française, dans d'autres lieux que la classe elle-même. Des lieux dans lesquels le pouvoir est moins marqué, mais pour autant pas absent (la notion de pouvoir sera développée plus loin, voir page 81). Et enfin des lieux pour partie protégés et contraints où l'observation est possible : le hors la classe dans le périmètre scolaire était donc tout à fait indiqué.

3. Question(s) de recherche et objectifs

La question d'ensemble est complexe vu qu'elle porte en elle, on l'a vu, des enjeux sociaux et scolaires, des enjeux interactionnels et des enjeux didactiques. Il n'est pas aisé pour des enfants nouvellement arrivés en France de se (re)construire une culture d'apprentissage, notamment dans une école et une langue qui leur sont, dans l'immense majorité des cas, totalement étrangères. Dans tous les cas, l'immersion totale et l'apprentissage en classe d'insertion et de quasi-immersion (ce que sont le CP et la CLIN pour les ENAF) sont censés aider ces élèves à maîtriser suffisamment le français pour qu'ils puissent suivre leur scolarité normalement à l'école dans laquelle ils sont inscrits. L'appropriation de la L2 dans le cadre immersif est donc un dispositif qui a du succès et du mérite (les recherches au Canada, en Suisse, etc. ont abouti à beaucoup de résultats positifs dans ce domaine), mais que se passe-t-il réellement « sous » et durant cette immersion pour l'élève et son entourage scolaire ? L'objectif d'ensemble (cf. ci-dessus point 3) et la problématique se situent au cœur de ce cadre immersif que j'appellerai école au sens très large du terme, soit le périmètre scolaire marqué des contraintes et règles de l'institution dans ses dimensions concrètes et symboliques.

Les observations exploratoires, les constats et la problématique s'ancrent prioritairement dans un ensemble théorico-pratique concentrique composé de la sociologie, la didactique des langues, la linguistique et l'interactionnisme (voir partie II), en cohérence avec mes premières observations, mes objectifs et questions de recherche.

Des sous-objectifs, liés chacun à une question de recherche précisent l'objectif général de mon travail, « explorer des espaces d'appropriation de la L2, dans lesquels les élèves nouvellement arrivés sont exposés, en situations scolaires et para scolaires » par des reformulations en sous-objectifs de recherche devant permettre de travailler minutieusement sur chaque aspect de la recherche.

Je souhaitais particulièrement observer les élèves et explorer le plus précisément possible leurs espaces d'interaction d'un point de vue social et d'un point de vue linguistique. Il est évident qu'un élève fait de nombreuses rencontres au cours de son année scolaire et qu'il crée un réseau social par ses relations interpersonnelles avec autrui. Pour ce qui concerne les primo-arrivants, ils passent la plupart de leurs journées à l'école, et rentrent en contact avec plusieurs personnes dans et en dehors des salles de cours (pour prendre contact avec les élèves de l'enquête, voir ci-après partie I -Contexte, page 33, et Partie II –Cadre

théorique et méthodologique, page 70). Pendant la période des observations exploratoires, je me suis appuyé sur une approche de base anthropologique (approche inspirée de J.J. Gumperz qui permet d'obtenir une grille de liens personnels d'un groupe d'individus) qui consistait à observer quelques élèves dans différents lieux de l'école et à noter les personnes avec qui ces rentraient en contact, et la fréquence des échanges entre tel ou tel élève. Cette méthodologie n'a, dans un premier temps, pas été profondément travaillée et peaufinée parce que mon intention était de me familiariser avec les élèves, les autres acteurs de l'établissement et les lieux que fréquentaient les élèves. Cette démarche sera plus explicitée davantage dans le chapitre de protocole de recherche.

Premier sous-objectif et première série de questions de recherche

J'ai orienté le volet social de cette recherche vers un point précis qui est la construction du ou des réseaux social(aux) des élèves primo-arrivants dans chaque espace d'appropriation.

Mon **premier sous-objectif** est d'observer et d'étudier la construction de ces réseaux sociaux. En découle **une première série de questions de recherche** :

1. Comment les primo-arrivants construisent-ils leurs réseaux sociaux en situations scolaires et para scolaires ?
2. Quelles sont les caractéristiques (aspects dominants) ou/et particularités (aspects singuliers) de ces réseaux ?
3. Quels sont les effets de la structure de ces réseaux dans les espaces d'appropriation scolaires et para scolaires, et potentiellement sur les apprentissages?

Deuxième sous-objectif et deuxième série de questions de recherche

En ce qui concerne le deuxième volet de cette recherche d'ordre linguistique, il ne faut pas oublier que les sujets sont des élèves qui s'approprient une nouvelle langue et que dans chaque espace où ils se trouvent, ils sont plus moins exposés à la langue française. Il est évident que les nouvelles rencontres et relations créées font naître une nouvelle attitude et plus précisément des nouvelles réalisations linguistiques selon la qualité des réseaux sociaux. Dans cet ordre d'idée, mon **deuxième sous-objectif** est de relever et analyser des moments d'échanges linguistiques dans les différents réseaux des élèves, pour pouvoir mettre en évidence la particularité de chaque espace d'appropriation de la L2. Il sera question de considérer les réseaux sociaux que les élèves auront construits ou se verront imposer comme

des véritables accélérateurs ou ralentisseurs pour s'approprier la L2. Pour ce faire, je dois mettre en relation l'espace d'appropriation, le réseau social créé avec les réalisations linguistiques des élèves.

Et de là découle **ma deuxième série de questions de recherche** :

1. Quelle(s) variété(s) de français observe-t-on dans chaque espace d'appropriation des élèves ?
2. Quel(s) rôle(s) les différents réseaux sociaux joue(nt)-il(s) dans l'appropriation de la L2 avec ses différentes variétés linguistiques et discursives ? / Quelle autre appropriation se dégage-t-elle des réseaux sociaux de communication orale choisis des ENAF et quelles en sont les variations ?

C'est autour de ces questionnements que mon travail de recherche s'organise, ils ont été reformulés en une problématique, qui m'a permis ensuite de formuler les hypothèses qui suivent.

4. Problématique

L'école, lieu de rencontre pour les ENAF, est l'un des facteurs qui favorise l'immersion totale (espaces didactiques et espaces ordinaires) et crée en même temps des conditions propices à la communication. Cependant, cette structure fixe voire contrainte d'immersion et ses éléments ne sont pas suffisants pour amener les ENAF à l'appropriation de la L2. En réalité, une grande partie de l'efficacité et l'aboutissement de l'immersion repose sur le degré d'investissement des élèves, ainsi que j'ai pu le montrer dans ma recherche de Master II. Dans un premier temps, les ENAF ont besoin de s'approprier les espaces et de comprendre ce qui s'y passe pour que l'immersion se déclenche (et non un repli défensif). Si la classe, le préau, la cour, etc. sont des repères pour eux, ce ne sont juste des éléments superficiels ou premiers (car pour partie liés à l'espace « école » partout dans le monde) qui leur permettent d'investir l'espace et d'être réceptifs ou pas à la langue du pays d'accueil, car ils doivent absolument créer un lien avec l'environnement dans lequel ils se trouvent. Les rencontres sont donc le vecteur de ce lien et le réseau social de ces élèves consolide ce lien. En effet, la construction d'un réseau social est la première source solide de plusieurs paramètres ou composantes dont ils ont besoin pour s'approprier la L2. Se construire un réseau social à l'école s'avère être une activité complexe et périlleuse car des contraintes d'ordre didactique, institutionnelle et interactionnelles se croisent et parfois s'opposent,

plaçant les ENAF dans une appropriation selon deux dynamiques : guidée et non guidée. Chaque dynamique entraîne ses spécificités sur le plan de la maîtrise et de l'appropriation de la L2 car les élèves se rendent compte que finalement ils ne font pas partie d'un réseau social mais de plusieurs réseaux sociaux au sein de l'école et doivent les gérer tant bien que mal. En d'autres termes, plus rapides et synthétiques : si l'école avec sa classe d'accueil et ses classes dites « ordinaires » (par niveau) est le lieu d'immersion et d'apprentissage des ENAF, la classe n'est cependant pas l'unique lieu des apprentissages et expérimentations interactionnelles, ceux-ci sont vécus aussi et peuvent être approchés dans le périmètre scolaire hors les classes, notamment dans les « espaces intermédiaires » (voir partie II, Cadre théorique, page 70)

5. Hypothèses

Le macro-espace institutionnel qui est l'école laisse de la place pour que les élèves se créent d'autres micro-espaces. Il ne faut pas oublier qu'à l'intérieur de ce macro-espace, il existe des espaces fixes et immobiles comme les salles de classe, la cour, le préau, la salle des toilettes, etc. Les primo-arrivants passent une grande partie de leur temps à écouter et parler avec les locuteurs de la L2.

Ma première hypothèse est que les ENAF habitent et s'approprient certains espaces en formant des réseaux sociaux de communication orale. Il y aurait selon moi plusieurs étapes dans la construction des réseaux et selon les espaces, les réseaux ne se construisent pas de la même manière. Il existerait deux types d'espaces, l'espace à dominante contraignante et l'espace à dominante non contraignante.

La première étape de la construction d'un réseau dans un espace à dominante contraignante serait l'obligation d'établir une relation interpersonnelle avec un individu choisi parce que l'environnement l'y oblige. La deuxième étape serait le contrôle sur l'organisation de ce réseau et la délimitation posée par quelqu'un. La troisième et dernière étape serait les relations asymétriques (c'est-à-dire s'engager dans un échange où il existe un dominé et un dominant, par exemple au niveau de la maîtrise des éléments linguistiques de la L2) qui subsistent entre l'individu concerné et ses entourages.

Dans un espace à dominante non contraignante, les choses se passeraient autrement. D'abord, un primo-arrivant aurait le choix de nouer des relations avec qui il le voudrait, et à ce propos je crois vraisemblablement qu'il commence à créer des relations avec les individus de son groupe ethnique. Deuxièmement, l'élève organiserait et agrandirait son réseau avec

d'autres personnes d'après ses règles à lui. Troisièmement, la communication interethnique serait l'une des forces majeures du réseau.

Ces différentes étapes et ces grands traits caractéristiques de chaque type d'espace fonctionneraient comme des indices qui permettent aux participants de distinguer un réseau social par rapport à un autre.

De toute évidence, pour former des réseaux il faut qu'il y ait rencontres et échanges. Chaque espace dans l'établissement est un espace susceptible à l'appropriation de la L2. Lorsque les réseaux sociaux de communication orale sont créés les interactants échangent et évoluent socialement. Compte tenu de la maîtrise insuffisante de la langue du pays d'accueil des primo-arrivants, je suppose que leur façon de parler est plus ou moins éloignée de la norme de la L2. Donc, **ma deuxième hypothèse** est que ces élèves associeraient et utiliseraient une variété de français ou/et une façon de parler qui leur sont propres à un espace et un réseau social spécifiques. De manière sous-jacente, les règles de communication, les usages linguistiques voire les modalités et les positions énonciatives ne sont pas les mêmes d'un réseau à un autre. En amont, j'avance également l'idée que chaque réseau social construit dans un espace d'appropriation spécifique apporterait des éléments précis dans l'appropriation de la L2. Afin de préciser cette idée, je reviens aux termes évoqués plus haut, espace à dominance contraignante et celui à dominante non contraignante. Il semblerait qu'à travers le réseau social dans un espace à dominante contraignante les formes normatives de la L2 soient mises en avant, alors qu'inversement, c'est-à-dire à travers le réseau social d'un espace à dominante non contraignante, les primo-arrivants et les autres participants privilégieraient l'aspect pragmatique de la communication pour collaborer avec les autres.

Ainsi s'est organisée la recherche qui va être maintenant présentée en détails dans son contexte, ses procédures, ses résultats et au-delà ses perspectives.

6. Annonce du plan

Mon travail est composé de trois grandes parties : la première partie situe le contexte de la recherche, la deuxième partie s'intéresse au cadre théorique et à la démarche méthodologique de la recherche et la troisième partie est consacrée aux analyses des données et leurs résultats.

La première partie comprend quatre chapitres. Dans le chapitre 1, je plante le décor institutionnel à partir de l'organisation générale des écoles élémentaires en France pour ensuite introduire la mise en place de la CLIN et son évolution en m'appuyant sur l'historique des bulletins officiels à ce propos. Je procède également à la description de la CLIN de l'école Bourgogne (voir annexe 1) et de ses différents acteurs sur le plan institutionnel et pédagogique. Cet éclairage autour du dispositif de la CLIN permet de comprendre l'existence et l'évolution de celui-ci, qui occupe aujourd'hui une place entière dans la politique éducative française. Dans le chapitre 2, je présente le contexte socio-linguistique en précisant les différences des contextes d'apprentissage du français. Pour cela, j'interroge la notion de français langue seconde et celle de français langue de scolarisation d'un point de vue statutaire et définitoire. Dans le chapitre 3, je fais un tour d'horizon du quartier de Planoise où l'école est implantée, et je retrace le développement du quartier, peins le « paysage ethnique et culturel » et évoque les chiffres concernant les habitants, afin d'en donner une représentation la plus juste et vivante possible. C'est d'ailleurs, ce qui explique en grande partie la raison pour laquelle une CLIN a été mise en place dans cet établissement. Le chapitre 4 s'attache à décrire l'environnement extra-scolaire social des élèves en termes de vie associative et d'animations collectives familiales. Ce sont des points de rencontres qui sont potentiellement favorables à l'appropriation de la L2 à l'extérieur de l'école.

La deuxième partie s'articule autour des chapitres 5 à 8. Les chapitres 5, 6, et 7 forment le socle théorique de mes réflexions. A travers le chapitre 5, j'aborde la dimension sociologique de la recherche qui présente les notions utilisées dans ce travail, telle que celle de « réseau social », d'« espace » et notamment d'« espace intermédiaire », mais aussi celles liées au champ de la didactique des langues, comme, par exemple, « répertoire verbal ». Il convient de concilier les différentes disciplines contributives à la didactique des langues avec elle pour pouvoir traiter la notion centrale de ce chapitre qui est le « réseau social ». Le chapitre 6 est consacré aux types de communication. D'une part, il est question de distinguer les spécificités de la communication en situation didactique et en situation ordinaire. D'autre part, il s'agit de les inscrire dans une perspective interactionnelle pour se rendre compte de leurs singularités avec un regard plus pragmatique. Au cours du chapitre 7, je présente et commente la notion de norme au singulier et au pluriel sur deux plans ; celui de la linguistique et celui de l'interaction. Je fais un état des lieux de ce que la norme linguistique recouvre à travers les principaux travaux réalisés dans ce domaine afin de mettre en évidence des formes d'expression employées (locutions figées, proche de ce qu'on nomme parfois « langue de

bois », comme par exemple « maîtrise suffisante de la langue ») dans les Bulletins officiels du ministère de l'Éducation nationale pour parler de la norme linguistique. En ce qui concerne l'interaction, la notion de la norme est considérée par le biais des échanges et de ce qui en dégage. Cette attention portée sur la norme m'aidera à interroger le répertoire verbal des ENAF par rapport à la variation linguistique et interactionnelle.

Mes choix méthodologiques et de protocole de recherche sont présentés dans le chapitre 8. Les méthodes de recueil de données relèvent de plusieurs approches recouvrant la sociologie, l'ethnologie et l'interactionnisme. Pour parvenir à configurer et illustrer les réseaux sociaux des ENAF, l'approche sociologique est mise en place à l'aide de deux outils : l'entretien sociométrique et les graphes sociométriques dans le but de confronter les données recueillies en observation et en entretien. Il convient également de présenter les informateurs à travers leur portraits ou fiches sociologiques. L'approche ethnologique est présente car pour les observations directes, j'utilise des fiches de relevés afin de combler les manques d'informations d'ordre comportemental. En effet, c'est un outil de travail appelé portfolio, qui est très utilisé par les sociolinguistiques. L'approche interactionniste occupe une place importante dans le protocole de cette recherche étant donné que les interactions verbales constituent une grande partie des corpus. Pour ce faire, les enregistrements audio et l'observation directe sont employés dans le but de saisir des échanges et de relever l'aspect para-verbal de ces derniers. Compte-tenu de la variété, certes coordonnée des outils de travail, je situe la recherche dans une démarche empirique réglée, pour partie qualitative, et pour partie quantitative qui, elle-même, s'installe sur un axe synchronique et diachronique.

La troisième partie est constituée des chapitres 9, 10, 11 et 12. Dans le chapitre 9, la ligne de travail concerne l'analyse des données issues de mes observations directes sur le terrain et des entretiens sociométriques menés auprès des informateurs, ce que je qualifie de premier volet d'analyse. Dans un premier temps, je tente de montrer la configuration et le développement des réseaux sociaux dans des espaces à dominante non contraignante et dans un second temps, je mène la même démarche à propos des espaces à dominante contraignante. Le deuxième volet d'analyse est placé dans le chapitre 10. Ce chapitre est consacré à l'analyse des interactions verbales enregistrées pendant les cours (cours de langue et cours des matières non linguistiques). L'objet de ce chapitre consiste à explorer les variétés de français qui sont pratiquées par les ENAF et leurs pairs en tant que telles, et également la distance normative entre les normes linguistiques scolaires et le véritable répertoire linguistique des ENAF. Le chapitre 11 contient le troisième et dernier volet d'analyse à partir des données issues des

espaces à dominante non contraignante. Ce sont en effet des interactions verbales enregistrées au cours des différents jeux de société auxquels les ENAF ont joué dans les couloirs de l'établissement avec leurs amis. Comme il s'agit d'identifier les formes linguistiques et des formes interactionnelles placées sous le signe de la variation, tant sur le plan linguistique que sur le plan interactionnel, le dernier chapitre comporte des analyses à ces deux niveaux. Le premier, s'intéresse à l'aspect purement interactionnel du corpus et le second s'attache à l'aspect variationnel à la fois en linguistique et en interaction. Dans ce même chapitre, pour terminer, je mets en relation les différents volets d'analyse en m'appuyant sur les grandes lignes conclusives qui se dégagent des données analysées. Le chapitre 12, dernier chapitre, s'attache à proposer une synthèse des apports de la recherche ainsi que des perspectives.

Ainsi, l'ordre des chapitres reflète la dynamique structurante de la thèse. J'essaierai donc de dégager les perspectives didactiques, linguistiques et interactionnelles dans la conclusion générale et de suggérer des perspectives de recherche.

PREMIERE PARTIE
Contexte de la recherche

Chapitre 1 : Contexte institutionnel : l'école primaire en France

Les interactions des écoles de la classe de CLIN que nous allons examiner dans ce travail sont des interactions situées dans un contexte matériel et relationnel, lui-même déterminé par un contexte institutionnel et plus précisément scolaire, qu'il faut commencer par présenter puisque les élèves dits ENAF sont insérés dans ce contexte. Cela dit, il faut également rappeler que la classe de CLIN est en quelque sorte une classe-pont vers les classes ordinaires. Ainsi le système scolaire français, à travers un certain nombre de classes CLIN a prévu l'accueil et l'intégration progressive des ENAF. Cela résulte des premiers articles des textes constitutionnels selon lesquels tout enfant résidant sur le territoire français a le droit et le devoir d'être scolarisé quelles que soient sa nationalité, sa religion, son origine.

1. Les principes fondamentaux du système éducatif en France

Etant donné que les ENAF viennent de cultures et parfois de religions différentes, qu'ils ont des habitudes scolaires différentes, il est important de rappeler les grands principes du système éducatif français, qui servent de piliers dans les établissements publics, qui encadrent les activités et sur les valeurs et principes desquels les écoles publiques ont été fondées. Tout cela est important à percevoir, à comprendre et connaître, y compris par ces élèves afin qu'ils puissent se conformer aux règles et usages de l'école et ainsi s'intégrer et réussir.

Le système éducatif français est fondé sur des principes traduits en lois, puis en règlements pour assurer son bon fonctionnement : la laïcité, la gratuité, et l'obligation de la scolarité (actuellement : de 6 à 16 ans).

Le principe de laïcité résulte d'un combat de plusieurs siècles entre les écoles confessionnelles, en général plutôt traditionnelles, et les écoles laïques, à tendance républicaine. La laïcité est donc historiquement liée à l'émergence et à l'installation de la démocratie républicaine en France. Elle s'est vraiment installée, avec les deux autres principes, avec les lois Jules Ferry de 1881-82, cependant que la forme républicaine de gouvernement, résultant de l'amendement Wallon date de 1877. Tandis que les deux autres principes ne posent pas problème – du moins dans l'opinion publique – la laïcité est devenue un sujet épineux depuis 1989 suite à l'affaire dite du « foulard islamique » et cela est loin d'être terminé : il est fort probable que ce principe de laïcité soit entendu de façon différente

selon les groupes sociaux, ici libérateur, et là oppresseur, ici fondé sur le lien à la démocratie républicaine, et là rappel de la colonisation et ses suites

Partant du principe que la religion relève du domaine privé selon et de la loi de séparation des Eglises et de l'Etat du 9 décembre 1905, les écoles publiques sont tenues de faire régner et respecter le principe de laïcité. La circulaire ministérielle du 12 décembre 1989 rappelle la notion de laïcité de l'Ecole et la conduite des élèves par rapport à ce principe : « *La laïcité, principe constitutionnel de la République, est un des fondateurs de l'Ecole publique. A l'école comme ailleurs, les croyances religieuses de chacun sont affaire de conscience individuelle et relèvent donc la liberté [...]. Ainsi, les élèves doivent se garder de toute marque ostentatoire, vestimentaire ou autre, tendant à promouvoir une croyance religieuse* » (Circulaire du 12 décembre 1989, BOEN N° 46).

Dans la même circulaire on rappelle aussi les obligations de laïcité à respecter par les enseignants : « *les enseignants, [...] doivent impérativement éviter toute marque distinctive de nature philosophique, religieuse, ou politique qui porte atteinte à la liberté de conscience des enfants ainsi qu'au rôle éducatif reconnu aux familles* ». Une autre circulaire parue le 18 mai 2004 encadre plus nettement l'application de ce principe. Celui qui va à l'encontre du principe de laïcité est puni par la loi. Pour l'élève, cela entraîne des « sanctions » et pour l'enseignant, cela se traduit par « une faute grave ».

Le deuxième principe est celui de l'obligation de la scolarité de 6 à 16 ans. Dans le cas où les parents ont décidé de prendre en charge la scolarité de leur enfant, celui-là n'est pas obligé de se rendre dans un établissement scolaire pour se faire instruire, sa scolarisation peut se faire à domicile. Cette prise en charge est cependant cadrée par les textes de loi et suivie de près par les autorités responsables de l'éducation nationale. Hormis ce cas de figure, tous les enfants âgés de 6 ans ou plus doivent obligatoirement être scolarisés et cela jusqu'à l'âge de 16 ans. Il est clair que l'obligation scolaire, comme je viens de le préciser, est à interpréter plus en termes d'obligation d'instruction qu'en termes d'obligation de scolarisation au sens de fréquentation d'une école. Mais en réalité cela revient souvent au même.

Le troisième principe est celui de gratuité. Etant donné que le système éducatif public français se définit comme laïque et gratuit pendant la scolarité obligatoire, l'inscription d'un élève dans une école publique et les manuels scolaires sont gratuits. La circulaire du 30 mars 2001 précise la mise en œuvre du principe de gratuité de l'enseignement scolaire public : « *Le principe de gratuité, applicable dans tous les établissements publics locaux*

d'enseignement, doit être considéré de manière absolue. Il concerne le matériel d'enseignement à usage collectif, les fournitures à caractère administratif et les dépenses de fonctionnement, notamment la production de photocopies à destination des élèves et de leurs familles, les frais de la correspondance adressée aux familles, les frais de téléphone et de télématique ».

2. L'organisation de la scolarité des écoles élémentaires en France

La scolarité en France est divisée en trois grandes structures ; les écoles maternelles et élémentaires (enseignement primaire), les collèges et les lycées (enseignement secondaire). Dans le cadre de ma recherche, c'est la structure des écoles élémentaires qui m'intéresse. Avant d'aller plus loin il faut préciser que les programmes d'enseignement sont conçus par des experts et validés par le ministre de l'Education nationale, ce qu'une publication par arrêtés concrétise. Ils sont le cadre obligatoire des activités, d'objectifs et d'horaires de chaque classe, mais, même s'il y a parfois des polémiques de méthode, la liberté pédagogique du maître pour atteindre les objectifs fixés, avec les horaires et activités prévus, est réaffirmée depuis très longtemps.

Depuis 1990 les compétences attendues des élèves sont organisées par cycles. Ainsi la scolarité est organisée en trois cycles :

Le cycle un relève des « apprentissages premiers » qui sont dispensés à l'école maternelle ;

Le cycle deux relève des « apprentissages fondamentaux » qui commencent à la grande section de l'école maternelle et continuent pendant les deux premières années de l'école élémentaire ;

Le cycle trois relève des « approfondissements » qui se font sur les trois dernières années de l'école élémentaire et continuent au collège.

Le cycle des apprentissages fondamentaux englobe la grande section de maternelle, le C.P (cours préparatoire) et le C.E.1 (cours élémentaire 1^{ère} année). Le cycle des approfondissements correspond à la fin de l'école primaire, cela recouvre le C.E.2 (cours élémentaire 2^{ème} année), le C.M.1 (cours moyen 1^{ère} année) et C.M.2 (cours moyen 2^{ème} année).

A la rentrée 2008, les programmes de 2002 ont cédé la place aux programmes de 2006-2007 (selon les niveaux), programmes résultant de l'application de la loi sur l'Ecole dite loi Fillon, en 2006. De nouvelles grilles horaires ont été mises en place. Suite à la suppression des cours du samedi, la durée hebdomadaire d'enseignement est passée de 26 heures à 24 heures. Ces heures sont réparties sur neuf demi-journées. Les élèves étudient les matières suivantes : français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique (musique, arts plastiques) et éducation physique et sportive.

L'horaire hebdomadaire de français au cycle 2 (CP, CE1) est à présent fixé à 10 heures / semaine et celui des mathématiques à 5 heures. Pour les autres matières, il reste donc 9 heures en moyenne par semaine. Au cycle 3 (CE2, CM1, CM2), l'horaire de français est de 8 heures, celui de mathématiques de 5 heures, les autres matières sont traitées en 11 heures, en moyenne hebdomadaire. Les tableaux qui vont suivre sont tirés du bulletin officiel hors-série N° 3 du 19 juin 2008, ils illustrent en détails les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire :

Horaires de l'école élémentaire

Tableau 1 : Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)

Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	360 heures	10 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Éducation physique et sportive	108 heures	9 heures ¹
Langue vivante	54 heures	
Pratiques artistiques et histoire des arts	81 heures	
Découverte du monde	81 heures	
TOTAL	864 heures	24 heures

¹ La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.

Tableau 2 : Cycle des approfondissements (CE2 - CM1 - CM2)

Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	288 heures	8 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Éducation physique et sportive	108 heures	11 heures ²
Langue vivante	54 heures	
Sciences expérimentales et technologie	78 heures	
Culture humaniste - pratiques artistiques et histoire des arts. ³	78 heures	
- histoire-géographie-instruction civique et morale	78 heures	
TOTAL	864 heures	24 heures

Ces nouvelles grilles horaires sont en phase avec les nouveaux programmes du primaire qui sont centrés sur la maîtrise de langue française, les progressions jugées trop lourdes ont été allégées et d'autres apprentissages sont déplacés d'une classe à une autre, etc. Concrètement, ces nouvelles grilles horaires permettraient un enseignement hebdomadaire en français et en mathématiques de façon à maintenir un enseignement quotidien de ces deux disciplines. Mais la mise en place de ces nouveaux programmes a suscité diverses polémiques. Par exemple, sur la question de mathématiques, certains spécialistes de la didactique des mathématiques pensent que cela risque de retarder l'apprentissage du calcul.

Il est important de souligner ce que visent le cycle des apprentissages fondamentaux et celui des approfondissements en termes de contenus et de compétences. Au cours du cycle 1, la lecture, la production d'écrits et le calcul sont privilégiés. Il est aussi question que l'élève soit capable de mémoriser, de mener un travail à son terme, d'appliquer les consignes de disposition d'un travail écrit et finalement, d'être capable de remettre un travail présenté avec soin et rigueur. Cet ensemble de capacités paradisciplinaires rentrent dans le cadre des compétences transversales que les élèves doivent acquérir. Ces compétences sont développées

² La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.

³ L'enseignement annuel d'histoire des arts est de 20 heures et concerne l'ensemble des domaines disciplinaires

indépendamment des compétences disciplinaires qui, elles directement liées au domaine de la langue et de l'écrit.

Le cycle 2 voit le renforcement et la consolidation des apprentissages du cycle traité précédemment et également l'élargissement des notions abordées, le développement des méthodes de travail et d'investigation sont les objectifs premiers de ce cycle. Donc le travail qui s'effectue dans ce cycle doit porter à la fois sur des compétences transversales et sur des compétences disciplinaires.

A ce stade de la présentation du contexte, je me permets de faire une analyse succincte à propos de l'organisation de ces cycles qui regroupent les classes ordinaires et cela en rapport avec les ENAF qui se retrouvent obligatoirement dans l'une de ces classes. Il est clair que d'après les textes officiels les ENAF qui suivent des enseignements du cursus ordinaire (de toutes les façons ils sont obligés) doivent répondre aux mêmes exigences que les autres élèves. Aucune mention spéciale ou exception n'a été faite en ce qui concerne leur profil ou leur parcours scolaire antérieur.

Mon expérience aidant, je suis convaincu que les enseignants, tels ceux que j'ai rencontrés, prennent des initiatives pour pallier les difficultés qu'ils rencontrent avec ces élèves. Vraisemblablement, si les choses se posent ainsi, ce n'est pas par une volonté de la part de l'Etat de voiler cette réalité, mais vient plutôt de la politique générale d'intégration scolaire de l'élève non francophone. Or les réalités du terrain laissent entrevoir les difficultés bilatérales que cette politique peut provoquer. C'est ce que je vais montrer ci-après, en présentant la classe CLIN en général, puis la classe avec laquelle j'ai travaillé.

2.1. La classe d'initiation (CLIN)

A l'intérieur de l'organisation des écoles maternelles et élémentaires, il existe deux dispositifs qui sont destinés à remédier à des difficultés spécifiques. Le premier est les classes de perfectionnement qui s'occupent des enfants dont le retard scolaire est dû à des troubles de comportement, le deuxième est les classes d'initiation (CLIN) qui regroupent les enfants non-francophones dans les classes à faibles effectifs où se pratique un apprentissage intensif du français. Il existe le même dispositif dans les collèges sous l'appellation de classe d'adaptation (CLA ou CLAD). Je vais me concentrer sur la politique linguistique pour la scolarisation des migrants allophones pour traiter le dispositif CLIN à travers la lecture des

circulaires parues dans les différents bulletins officiels de l'Education nationale. En effet, il s'agit plus précisément de la politique d'intégration linguistique du ministère de l'éducation nationale français et les différentes organisations pédagogiques mises en place au fil des années.

Les classes telles que la CLIN sont une structure spécifique mise en place par l'Education Nationale dès les années 1970 (sous un autre nom alors) pour accueillir les enfants nouvellement arrivés en France (qu'on appelait alors « enfants migrants »). Dans le cadre de notre recherche nous nous intéresserons au fonctionnement de cette classe uniquement dans le premier degré (école primaire). Rappelons que le même dispositif existe dans le second degré (collège) pour accueillir les élèves très peu ou pas scolarisés avant leur arrivée en France, et ayant l'âge de fréquenter le collège.

La période des années 50 et 60

La première classe de ce type a été ouverte dès 1965 en région parisienne, à Aubervilliers. Aucune statistique démographique n'a été enregistrée à cette époque concernant le nombre d'élèves étrangers scolarisés en France.

Avant l'ouverture de cette classe l'enseignement était assuré par une association⁴. Soutenue financièrement par l'Etat qui surveillait les pratiques d'enseignement via la Direction de la Coopération du ministère de l'Education, et l'intervention directe d'inspecteurs pédagogiques du primaire. Le CREDIF⁵ avait pour rôle d'étude et de coordination pédagogique auprès de cette association. Durant l'année 1968-1969 L'amicale s'est vue attribuer officiellement l'organisation pédagogique des cours de rattrapage pour enfants étrangers. Quant au CREDIF, il gardait le rôle d'étude et de coordination pédagogique de l'association.

La période des années 70

Les événements mondiaux, des Trente Glorieuses (1944-1974) au premier choc pétrolier en 1974, ont transformé le monde économique, la France a donc été contrainte d'employer des étrangers, et au premier chef pour sa reconstruction d'après-guerre.

⁴ L'Amicale pour l'enseignement des étrangers : un organisme qui organisait et proposait des cours de langue à des étrangers.

⁵ Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français. Aujourd'hui disparu, après avoir fonctionné dans le cadre de l'ENS à Saint-Cloud puis à Lyon, il y a été totalement intégré.

A la suite de cela, des décisions ministérielles ont été prises dans le domaine scolaire. Il y a eu la mise en place des classes pour enseigner aux enfants étrangers. La circulaire N° 9 70-37 du 13 janvier 1970 officialisait cette structure appelée à cette époque « *classe expérimentale d'initiation pour enfants étrangers* ». L'organisation des classes se faisait selon une série de directives ministérielles : une classe devait accueillir 15 à 20 élèves, les élèves étaient répartis en deux groupes d'âge, la limite inférieure se situant autour de 7 ans et la limite supérieure à 13 ans. Les enfants plus jeunes suivaient généralement avec profit le cours préparatoire, et les enfants au-delà de 13 ans pouvaient être admis dans des classes d'adolescents organisées par l'Amicale pour l'enseignement des étrangers là où il en existait, ou placés dans une classe de fin d'études où un aménagement du tiers-temps devait permettre l'amélioration de leurs connaissances en français.

Quant à l'organisation pédagogique, elle s'effectuait selon trois principes qui pouvaient d'ailleurs coexister dans une même école, entre lesquels on pouvait choisir selon le public auquel ils étaient destinés : la CLIN était instituée pour l'année scolaire entière ; la classe accueillait des groupes d'élèves qui ne restaient qu'un trimestre ou un semestre ; le cours de rattrapage intégré (CRI), valable surtout pour les plus jeunes enfants, consistait à placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français, et à ne les regrouper que pour 7 à 8 heures d'enseignement hebdomadaire de la langue.

L'enseignement était dispensé selon les méthodes élaborées pour le français langue étrangère (FLE) par le BELC⁶ ou par le CREDIF. L'objectif didactique et pédagogique prioritaire était de faire acquérir la langue orale à ces élèves à l'aide de techniques audiovisuelles durant des sessions d'une heure trente à deux heures par jour. La langue écrite entrait progressivement dans l'enseignement / apprentissage.

En 1973, on a assisté à la création des classes d'adaptation pour élèves étrangers dans les établissements de 1^{er} cycle du secondaire.

En 1975, les CEFISEM⁷ ont été créés et attachés comme parties intégrantes des Ecoles normales de certaines académies.

Au cours de l'année scolaire 1975-1976, 250, 000 élèves étrangers étaient scolarisés dans le secondaire et quelque 550, 000 dans le primaire.

⁶ Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation.

⁷ Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants.

Il est à souligner qu'au plan ministériel, la période post-premier choc pétrolier a déclenché une prise de conscience et une évolution de la politique linguistique pour les enfants étrangers, et qu'au plan pédagogique et didactique la perception des enfants étrangers non francophones sur le sol français, se résumait à celle d'un public scolaire avec le profil d'apprenants étrangers. Les classes étaient confiées à des enseignants ayant suivi en 1969 un stage concernant ce type de public. Le dispositif de type expérimental mis en place avait pour objectif d'intégrer rapidement des enfants étrangers dans le milieu scolaire normal sans aucun redoublement.

La période des années 80 et 90

L'immigration s'est arrêtée officiellement en 1974, en France comme dans toute l'Europe. Mais Durant cette période l'immigration professionnelle continuait, ainsi que les regroupements familiaux qui, même, s'accroissaient ; par conséquent le système éducatif français accueillait de plus en plus d'élèves non francophones. Entre 1984 et 1985, on comptait 700 000 élèves étrangers scolarisés dans l'enseignement primaire et entre.

Au cours de ces deux décennies, il y a eu du changement au niveau de la politique d'enseignement aux élèves non francophones.

En 1986, la circulaire N° 86 du 13 mars encore en application à ce jour, intitulé « L'apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés en France » a apporté des précisions et rappelé l'existence de structures d'accueil : les CRI et les CLIN. Les CRI s'adressent quelques heures par semaine à de petits groupes d'enfants scolarisés dans les classes ordinaires. Les CLIN regroupent des élèves par 15 au maximum, pour leur dispenser un enseignement spécifique de langue. Ces élèves doivent être aussi inscrits, selon les procédures ordinaires, dans les classes correspondant à leur âge. Quant aux enfants qui ont l'âge d'entrer au cours préparatoire, ils n'ont pas à être scolarisés en CLIN mais au cours préparatoire.

Dans cette circulaire, la compétence des enseignants affectés dans ces classes est précisée. Un nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement est exigé (3 ans), et des formations suivies auprès d'organismes spécialisés (BELC et CREDIF) en didactique des langues étrangères sont prises en compte.

Pour un meilleur suivi et une meilleure évaluation de l'action, la date d'entrée en structure d'accueil et la date de scolarisation dans une classe ordinaire est notée. Un dispositif

didactique de type FLE reste de mise mais l'annonce officielle du passage des méthodologies audio-visuelles aux méthodologies communicatives est faite.

Dans une période où le nombre d'élèves étrangers scolarisés en France était en baisse (les statistiques affichaient 420 000 élèves étrangers scolarisés dans l'enseignement secondaire en 1990-1991, 400 000 élèves étrangers scolarisés dans l'enseignement primaire et 290 000 dans l'enseignement secondaire en 1998-1999) la circulaire du 9 octobre 1990 a redéfini la mission et l'organisation des CEFISEM. Ainsi, le début de la transformation des CEFISEM en CAREP⁸ a vu le jour car l'accent était mis davantage sur l'éducation prioritaire que sur l'accueil des élèves étrangers.

La période des années 2000

En 2000, 250 000 élèves étrangers étaient scolarisés dans l'enseignement secondaire et aucun chiffre n'est disponible pour l'enseignement primaire, 38 000 nouveaux élèves arrivants entraient à l'école française cette année-là.

Avec l'augmentation du nombre d'arrivées des enfants étrangers en France en 2000 le ministère de l'éducation nationale a relancé sa politique linguistique d'intégration scolaire.

Jusqu'à avril 2002, les CLIN ne permettaient pas aux ENAF de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire. Il a fallu attendre le bulletin officiel du 25 avril de la même année, pour que soient reconsidérées et précisées les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère. Le regard sur les ENAF a alors changé : ils bénéficient, dès leur arrivée dans un établissement scolaire, d'une évaluation pour déterminer s'ils sont totalement débutants ou pas, en langue française. A travers cette évaluation, on met également en évidence leurs compétences scolaires construites antérieurement dans leur langue.

Les élèves concernés sont obligatoirement inscrits dans les classes ordinaires (structure ouverte) de l'école en question. Ils sont regroupés en CLIN pour un enseignement de français langue seconde (FLS) ou plus exactement le français langue de scolarisation (FLSCO). La durée de cet enseignement est variable et révisable en fonction des besoins des élèves. L'objectif de cet enseignement linguistique est de permettre aux élèves de suivre au plus vite l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire.

⁸ Centres Académiques de Ressources pour l'Enseignement Prioritaire.

En fin de séjour en CLIN, les évaluations des acquis sont réalisées par l'équipe enseignante. Ces évaluations aident à déterminer si les élèves peuvent totalement ou pas intégrer la classe du cursus ordinaire. Si besoin est, les élèves peuvent prolonger leur séjour en CLIN. Au-delà d'une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, le passage de la CLIN à la classe ordinaire impose que les élèves soient suffisamment familiarisés avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école. Pour assurer un suivi personnalisé des élèves, des contacts réguliers sont établis entre l'enseignant de la CLIN et les enseignants de la classe ordinaire.

Dans ce même bulletin officiel les CEFISEM / CAREP se sont vus réattribuer leur ancienne spécialisation de centre de soutien à l'enseignement du FLE, dit désormais FLS et on annonce également le renouvellement des anciennes structures en CASNAV⁹, structures de formation et d'accompagnement des enseignants. Logiquement, les enseignants qui travaillent dans ces classes spécifiques peuvent depuis la rentrée 2002, collaborer avec les personnels des CASNAV pour des questions d'ordre pédagogique. Plusieurs types d'aides sont mis à leur disposition : des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles, des actions de formation, la diffusion de documents pédagogiques, etc. La création de réseaux entre les enseignants des classes spécifiques et entre des équipes qui traitent de problématiques identiques est en cours de réalisation.

On constate donc que plusieurs mesures spécifiques ont été mises en place pour mieux accueillir les ENAF au cours de ces dernières années. Les dispositifs ont été améliorés au fil du temps et leur évolution définie dans chaque circulaire.

La circulaire du 13 janvier 1970 a eu le mérite de mettre en évidence une nouvelle réalité scolaire à laquelle les autorités ministérielles et les acteurs du terrain n'étaient pas habitués. Les mesures qui ont été prises l'étaient à titre d'expérimentation. La circulaire du 13 mars 1986 présente une prise de conscience de l'enjeu scolaire et social du dispositif d'accueil des enfants nouvellement arrivés en France. L'organisation pédagogique et didactique tient compte du profil de chaque élève afin d'assurer une meilleure réussite scolaire. La circulaire du 25 avril 2002 laisse penser qu'une analyse approfondie a été, en amont, réalisée. Les besoins de ces élèves au niveau de l'école sont davantage pris en compte, les objectifs sont redéfinis. Désormais, l'insertion totale dans le cursus ordinaire et la

⁹ Centres Académiques pour la Scolarisation de Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

réussite scolaire sont les aspects les plus saillants du dispositif. Le FLE ne convient plus comme base, car il est présenté comme trop général. Le ministre de l'Education nationale, avec l'appui d'experts, lui substitue par le FLS voire le FLSCO. Les enseignants concernés sont invités à acquérir le plus rapidement possible des éléments de formation indispensables.

2.2. Inscription des ENAF en CLIN aujourd'hui

D'après la circulaire du 20 avril 2002, il est précisé qu'aucune distinction de nationalité ne doit être faite entre les élèves franco-français et les élèves non francophones pour l'accès au service public de l'éducation. Le principe d'inscription des élèves de nationalité étrangère est en accord avec les principes fondamentaux du système éducatif en France évoqués plus haut. L'instruction est donc obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le sol français.

Que l'enfant habite avec ses parents ou avec une personne qui déclare en avoir la responsabilité¹⁰, que sa famille soit en situation régulière ou pas, il a les mêmes droits à être instruit que les élèves de nationalité française pour la simple raison qu'il n'appartient pas au ministère de l'éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France, comme au regard de la Constitution.

2.3. Enseignement en CLIN

L'objectif essentiel de cet enseignement est la maîtrise du français comme langue de scolarisation. L'approche à adopter par l'enseignant est celle développée dans la méthodologie du français langue seconde. Il est recommandé que le programme de travail de la CLIN ne comprenne pas moins de douze heures de français hebdomadaire. Par ailleurs, des heures spécifiques sont prévues dans les principales disciplines en classe ordinaire, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines.

¹⁰ Une tutelle ou une délégation parentale s'occupe de la vérification de la situation de cette personne par rapport à l'enfant.

2.4. Les élèves et les enseignants de CLIN

Comme les élèves de CLIN proviennent de cultures et de contrées diverses et que leur scolarisation antérieure a été très variable, de même que leurs apprentissages langagiers, les CLIN sont confiées de préférence à des enseignants volontaires et motivés. Leurs expériences d'enseignement auprès des non francophones, leurs diplômes universitaires de FLE ou de FLS, et leur participation à des stages de formation dans ces domaines ne sont pas les critères premiers pour une éventuelle affectation dans une CLIN. C'est plutôt le critère de l'ancienneté qui prévaut dans le recrutement des enseignants de CLIN car il n'est pas question des postes à profil. Cependant, cela est en train de changer avec la mise en place depuis quelques années de la certification rectorale en FLS (arrêté d'avril 2002).

Une fois en poste, les enseignants, surtout à leur début dans ces classes, font l'objet d'un suivi particulier de la part des équipes de circonscription. De même, les élèves sont entourés de façon proche par divers intervenants tels qu'interprètes ou assistants sociaux, et bien sûr les adultes de référence de leur famille.

3. L'Ecole élémentaire Bourgogne, où se trouve « notre » classe CLIN

Située à quelques kilomètres du centre-ville de Besançon, l'Ecole élémentaire Bourgogne est un établissement public qui accueille, entre autres, des ENA. L'école se situe dans le quartier de Planoise. Son emplacement fait qu'elle est classée en Réseau d'Education Prioritaire (REP) et en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Ceci est en accord avec la définition de la carte nationale de Zones d'Education Prioritaire établie sur des critères sociaux liés à la population scolaire (nombre d'enfants étrangers, nombre de famille avec trois enfants et plus, catégorie sociale défavorisée du responsable légal, nombre de familles monoparentales, etc.)

L'Ecole élémentaire Bourgogne répond à 3 de ces critères. C'est pourquoi elle se trouve en ZEP.

Pour ce qui est du REP, il regroupe des établissements et des écoles qui se situent dans des secteurs défavorisés en raison de leur environnement social, économique et culturel. Le réseau bénéficie d'un accompagnement renforcé de la part des équipes départementales et académiques. Le REP permet de diviser les trop grandes ZEP en réseaux à taille humaine ; il

adoucît l'effet de « zone » en intégrant des écoles et des collèges qui ont besoin de cette dynamique. L'école élémentaire Bourgogne fait partie de ce type de réseau avec des objectifs centrés sur les apprentissages :

- maîtriser les apprentissages fondamentaux (maîtrise de la langue et mathématiques) ;
- améliorer la continuité et la cohérence des enseignements entre les différents niveaux (de la maternelle au collège) ;
- renforcer la communauté éducative (droits et devoirs des adultes et des élèves) ;
- construire une relation de co-éducation avec les parents ;
- poursuivre les partenariats et s'inscrire dans le projet de quartier, dans le respect du champ de compétences de chacun.

Cette école accueille des élèves primo- arrivants depuis plus de 20 ans. La mise en place en place de la CLIN dans cet établissement date de la fin des années 1970. Actuellement, on y compte une seule CLIN.

4. La CLIN de l'Ecole élémentaire Bourgogne

4.1. Les élèves de la CLIN de l'Ecole Bourgogne à Planoise

Ils sont neuf élèves venant d'horizons linguistiques et culturels différents : Algérie, Maroc, Sri Lanka, Mayotte, Turquie. Chaque élève a un profil différent : certains ont été scolarisés dans leurs pays d'origine et d'autres pas ; certains parlent une langue étrangère et d'autres ont une compétence très faible en français. Ils sont âgés de cinq à dix ans. Pour mieux connaître ces élèves, je vais dresser leurs portraits sociologiques. Les prénoms utilisés ont été inventés pour préserver leur anonymat.

Siro : elle a 7ans. Elle vient d'Arménie et elle est Arménienne. Elle a l'Arménien comme L1. Elle est arrivée en CLIN le 1 septembre 2009. Elle est acculturée à l'écrit car elle a été scolarisée durant 2 ans en Arménie avant d'arriver en France. Elle ne possède aucune connaissance dans la langue du pays d'accueil.

- **Thiv** : il a 7 ans. Il vient de Sri Lanka et il est Sri Lankais. Il a le Tamoule comme L1. Il est arrivé en CLIN le 1 septembre 2009. Il est acculturé à l'écrit car il a été scolarisé à Hong Kong avant d'arriver en France. Il ne possède aucune connaissance dans la langue du pays d'accueil.

Mar : elle a 8 ans. Elle vient d'Arménie et elle est Arménienne. Elle a l'Arménien comme L1. Elle est arrivée en CLIN le 1 octobre 2009. Elle n'est pas acculturée à l'écrit car elle a été très peu scolarisée en Arménie avant d'arriver en France. Elle ne possède aucune connaissance dans la langue du pays d'accueil.

Dav : il a 8 ans. Il vient de Bosnie et il est Bosniaque. Il a le Rom comme L1. Il est arrivé en CLIN le 1 septembre 2009. Malgré une année de scolarité en maternelle en France Dav n'est pas acculturé à l'écrit. Il possède quelques connaissances dans la langue du pays d'accueil.

Mer : elle a 7 ans. Elle vient d'Algérie et elle est Algérienne. Elle a l'Arabe (dialectal) comme L1. Elle est arrivée en CLIN le 10 novembre 2009. Elle est acculturée à l'écrit car elle a été scolarisée pendant une brève période en Algérie avant d'arriver en France. Elle ne possède aucune connaissance dans la langue du pays d'accueil.

Moha : il a 7 ans. Il vient d'Algérie et il est Algérien. Il a l'Arabe (dialectal) comme L1. Il est arrivé en CLIN le 1 septembre 2009. Il a été scolarisé 4 mois en maternelle en France avant de rejoindre la CLIN. Il est acculturé à l'écrit. Il possède quelques connaissances dans la langue du pays d'accueil.

Nes : elle a 9 ans. Elle vient d'Algérie et elle est Algérienne. Elle a l'Arabe (dialectal) comme L1. Elle est arrivée en CLIN le 01 février 2010. Elle est acculturée à l'écrit car elle a été scolarisée pendant six mois en Algérie avant d'arriver en France. Elle ne possède aucune connaissance dans la langue du pays d'accueil.

Ené : il a 9 ans. Il vient de Kosovo et il est Kosovar. Il a le Rom comme L1. Il est arrivé en CLIN le 1 mai 2008. Il a passé une année en maternelle en France mais il n'est toujours pas acculturé à l'écrit. Il redouble son année de CP et possède des connaissances dans la langue du pays d'accueil.

Erg : il a 7 ans. Il vient de Kosovo et il est Kosovar. Il a l'Albanais comme L1. Il est arrivé en CLIN le 1 mai 2008. Il n'est pas acculturé à l'écrit et il redouble son année de CP. Il possède des connaissances dans la langue du pays d'accueil.

La relation que j'entretenais avec ces élèves dépassait celle d'enquêteur et d'informateur. Ils m'appelaient par mon prénom. En salle de cours, ils venaient me voir lorsqu'ils avaient un problème pour réaliser des exercices, ils me racontaient des anecdotes,

ils venaient voir le dictaphone (outil d'enregistrement) et ils s'amusaient avec. Dans la cour, ils me parlaient de leur jeu, ils venaient me voir pour se plaindre quand les autres élèves les embêtaient, etc. En réalité, c'était plutôt une relation de type « frère aîné-petit frère ».

4.2. L'enseignante de la CLIN de l'Ecole Bourgogne

Elle a cinquante-trois ans. Elle occupe ce poste depuis septembre 2009. Avant de prendre ses fonctions à l'Ecole bourgogne, elle assurait des cours dans une école primaire et elle a également travaillé pendant un an auprès d'enfants handicapés. Elle a passé un an en Grande Bretagne où elle dispensait des cours de FLE en tant qu'assistante de Français dans un collège et un lycée de filles. Elle apparaît comme « une mère » pour ces élèves mais tout en maintenant son statut d'enseignant et sa relation avec les élèves est plutôt chaleureuse.

Son affectation est liée à son ancienneté, et non à sa spécialisation ou à son expérience professionnelle à l'étranger ; mais elle était volontaire pour prendre ce poste parce qu'elle se sentait prête à assumer un tel travail vu son expérience d'un an avec un public étranger en Grande Bretagne. C'est ce qu'elle a expliqué durant nos moments d'échanges pour organiser ma venue à l'école et dans la classe de CLIN. En effet, après avoir eu l'autorisation de l'inspecteur (voir annexe page 456) pour mener mes observations à l'école, il a fallu donc m'entretenir avec la directrice¹¹, Mme. Aubry pour lui expliquer ma présence et l'intention de mes observations. Cet échange était nécessaire pour qu'elle puisse aussi expliquer aux personnels ma présence dans le périmètre scolaire. Suite à cet entretien, elle m'a présenté la nouvelle enseignante de CLIN (car l'ancien enseignant de la CLIN avait pris d'autres fonctions au Centre de Linguistique Appliquée). Elle m'a donné son accord d'enregistrer ses cours et d'observer les élèves. Il a été convenu que je n'assurais pas de cours en tant qu'enseignant mais que je pouvais intervenir pour les aider si besoin.

En ce qui concerne sa formation, elle est titulaire d'une maîtrise d'anglais et une licence de FLE. Elle est plurilingue parlant l'anglais, l'italien et l'allemand. Elle s'est auto-formée pour ce qui est du FLSCO et du FLS, d'une part, pour mieux comprendre ce genre de public car la situation linguistique des primo-arrivants par rapport à la L2 est complexe, d'une

¹¹ Je connais la directrice depuis 2004 lors de mon stage que j'avais fait à l'Ecole Bourgogne dans le cadre du Master I professionnel. Elle était coordonatrice de REP-ZEP à l'époque, et elle a été nommée directrice d'école en 2008 au départ à la retraite de l'ancien directeur.

autre part, pour se munir des approches pédagogiques nouvelles et se renouveler en tant qu'enseignante, tout cela dans le but de dispenser des cours efficaces aux ENAF.

4.3. L'enseignement / apprentissage dans la CLIN de Bourgogne

Les activités d'apprentissage varient en fonction du profil des élèves : scolarisation / non scolarisation antérieure, degré d'acculturation à l'écrit en L1, âge, etc.

Tout en essayant d'atteindre l'objectif officiel de la CLIN, l'enseignante fixe des objectifs pour chaque élève à partir de mini projets qu'il élabore en collaboration avec les enseignants des classes ordinaires. Malgré cela, d'après l'enseignante de cette CLIN, il y a peu, voire pas de concertation pour ce qui est du lien entre les apprentissages en CLIN et ceux dans la classe ordinaire. D'ailleurs, elle souhaiterait un temps officialisé de concertation avec chaque enseignant des classes ordinaires pour mieux intégrer les besoins des ENAF dans son enseignement.

Les activités d'apprentissage sont préparées en fonction de l'hétérogénéité de la classe.

Dans la classe, l'enseignante privilégie l'apprentissage de l'écrit parce que, selon elle, l'Ecole française a une culture d'enseignement / apprentissage qui privilégie l'écrit, et que toutes les évaluations finales et déterminantes sont écrites. Mais elle envisage de travailler davantage l'oral parce qu'elle constate que celui-ci est l'étape fondamentale pour ensuite travailler l'écrit. Par exemple, les élèves ont réalisé un projet avec un pâtissier (intervenant extérieur) qui leur a appris à faire des crêpes. Le projet s'est fait en plusieurs étapes : les élèves ont étudié le vocabulaire (ingrédients, ustensiles de cuisine, etc.), ensuite, l'intervention du pâtissier et enfin la préparation de sa propre crêpe. C'est un projet actionnel qui place les élèves dans des situations de vie quotidienne à la maison ou même dans le quartier, par exemple pour acheter des œufs à l'épicerie du quartier.

Chapitre 2 : Contexte socio-linguistique

L'une des particularités qui caractérise la scolarisation des élèves allophones à l'école française est l'exposition à la langue française, mais ce français n'est pour eux ni une langue maternelle ni une langue durablement étrangère, car elle est langue de l'école et des échanges quotidiens. Ces élèves se retrouvent dans deux situations de classes différentes (tantôt, ils sont en CLIN, tantôt, ils sont en classe ordinaire). Par exemple, l'emploi du temps de CP de Moha, Mar, Mer et Ené (voir annexe page 455) indique que les lundis matins, ils sont en CP de 8H 10 à 8H 45 pour un cours de soutien. Ensuite, ils vont en CLIN de 8H 45 à 10H 15 pendant que les autres élèves de leur classe de CP suivent un cours de français L1. Les ENAF reviennent dans leur classe de CP à 10H 30 pour un cours de maths jusqu'à 11H 45 avant qu'ils partent déjeuner.

Il est tout à fait important d'analyser à quelle variété de français ils sont exposés dans ces classes et quelle est la position ministérielle par rapport à cela. Il faut dire que la définition ministérielle concernant la variété de français que les ENAF doivent s'approprier a évolué depuis la création officielle de la CLIN jusqu'à ce jour.

Un petit retour dans le passé s'impose afin de mieux se rendre compte du statut de ce français enseigné aux élèves. Aucune précision n'a été signalée en 1970 à propos du français à enseigner. Il était tout simplement celui de la langue générale de l'école sauf qu'il fallait dispenser un enseignement selon les méthodologies élaborées pour le français langue étrangère, c'était une allusion faite de manière très générale. Trois ans après, l'Etat a décidé de ne plus faire allusion à un statut de langue étrangère concernant le français enseigné en CLIN. Cette variété de français avait le même statut que celui de la langue générale (il faut entendre la langue générale au sens de langue officielle du pays). Les années qui ont suivi n'ont pas apporté de changement statutaire au français enseigné dans les CLIN.

Il est donc clair que le français enseigné en CLIN a souffert d'une ambiguïté statutaire pendant au moins vingt ans ; il n'a pas connu de statut précis et clairement défini, il était assimilé au français unique langue officielle de l'Etat et langue maternelle pour tous les enfants du pays et une vague mention du FLE a été faite tout au début de la création officielle de la CLIN comme étant une modalité de rapport au français reconnu comme la langue nationale.

1. Le français langue seconde (FLS)

Au cours de l'année 2000, un véritable texte à valeur officielle a été publié. Il était spécialement dédié à la question de l'enseignement initial aux élèves primo arrivant en France et non francophones. Il avait pour titre « Le français langue seconde » et explicitait clairement l'aspect statutaire du FLS : « *Ce que l'on convient d'appeler ici le français langue seconde ne constitue pas une discipline distincte du français telle qu'elle est définie dans les programmes officiels du collège, mais une modalité d'accès à cette discipline pour les élèves arrivés de l'étranger en France en cours de scolarisation* » (2000 : 5).

Il ne s'agit pas de dépourvoir le français langue maternelle de son statut de discipline le FLS est présenté ici comme un accessoire transitionnel pour que les élèves allophones puissent accéder à la discipline français, langue maternelle. D'ailleurs cela est précisé dans le document « *le français langue seconde est un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège, domaine appelé à disparaître dès lors que l'élève a acquis le niveau de compétence attendu pour suivre une scolarité normale dans une classe du cursus ordinaire* » (2000 : 5).

Finalement, le FLS n'accède pas au statut de discipline mais, il bénéficie d'une reconnaissance officielle de statut de langue particulière et comme il est dit dans le document l'enseignement du FLS relevait d'une autre pédagogie du français à l'intérieur de l'établissement et qu'il convenait de « *favoriser la reconnaissance de ce domaine spécifique* » (2000 : 66).

Pour mieux comprendre et cerner l'ambiguïté statutaire du FLS, les incertitudes et la position du ministère sur la question, il faut faire un tour d'horizon sur la notion du FLS d'un point de vue historique, social, pédagogique et didactique à travers des recherches et travaux universitaires des auteurs qui se sont penchés sur la question.

Le FLS est né dans un paysage didactique où les notions de « français langue maternelle » (désormais FLM) et de « français langue étrangère » (désormais FLE) ne suffisent pas pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français. C'est le cas dans certains pays où le français n'est ni la langue maternelle, ni une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. Nous allons parcourir les grandes étapes de l'évolution de la notion de FLS.

Une pré-notion de ce qu'est le FLS a émergé en France au début des années 60, à partir de la réflexion sur les besoins des apprenants ; et en particulier lors des décolonisations qui se sont accompagnées d'une politique de coopération éducative, et plus récemment en raison d'un changement des flux migratoires vers l'ancienne métropole. En ce qui concerne le FLS dans le champ didactique en France, c'est l'échec scolaire (même si le mot « échec » n'est pas ou peu prononcé) dans les DOM TOM qui a donné lieu à des réflexions pédagogiques. L'enseignement du français général est remis en cause dans ce contexte parce que, d'une part, il ne pouvait plus être considéré comme langue maternelle de tous les élèves qui l'apprenaient, et d'autre part, dans les pays anciennement colonisés, il ne suffisait pas de le déclarer langue étrangère pour régler les problèmes de son enseignement.

Le débat sur le FLS continue en 1987 avec l'affirmation de H. Besse dans la revue *Travaux de Didactique du FLE* : « *Il faut pédagogiquement enseigner le français d'abord comme langue étrangère parce que c'est ce qu'il est pour les élèves, même s'ils l'entendent autour d'eux.* » (H. Besse cité par J.-P. Cuq 1992 : 15) Mais il précise dans un autre article de la même année que la distinction entre la langue étrangère et la langue seconde doit être opérée sous l'angle statutaire de la langue dans un pays donné : « *On parle quelques fois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement.* » (H. Besse cité par J.-P. Cuq 1992 : 16)

Au plan didactique, H. Besse pense qu'il y a enseignement et apprentissage d'une langue seconde lorsque les apprenants ont chaque jour la possibilité d'être confrontés à elle en dehors des cours qui l'enseignent ou encore de la pratiquer authentiquement.

Son point de vue ouvre de nouvelles possibilités de recherches approfondies en didactique de FLS et appelle des travaux purement didactiques. G. Vigner, en 1987, se penche sur la situation du français enseigné comme langue seconde. Il observe les spécificités de l'enseignement du français en Afrique et il tire la conclusion que le français comme langue seconde est avant tout « *la langue de l'école* » (1987 : 45) avant d'être « *la langue de communication ordinaire* » (op. cit.)

En ce qui concerne les élèves de CLIN, l'objectif premier est, selon lui, d'intégrer le cursus scolaire du pays d'accueil. Il traduit cet objectif en terme de visée extensive parce qu'il s'agit pour lui de faire de la L2 une langue d'intégration scolaire.

En 1988, G. Barbé dans un article intitulé « *Français Langue Seconde : attention travaux* » dans la revue *Diagonales* propose de prendre en compte quelques paramètres spécifiques à la notion de langue seconde. La langue est apprise pour apprendre d'autres choses. La construction de l'identité de l'enfant peut être provisoirement déstabilisée d'un niveau de structuration à un autre.

Dans le cadre de cette prise de conscience et de cette réalité nouvelle, J.-P. Cuq propose, en 1989, de faire de la notion de FLS un véritable concept didactique. Il écrit en 1991 : « *Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi, et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié* » (1991 : 139).

Il nous semble qu'il faut souligner trois aspects novateurs : le multilinguisme de ces communautés, le plurilinguisme de la majorité des locuteurs et la langue seconde comme outil de construction cognitive des sujets.

L'avantage de cette caractérisation est que la langue seconde est située entre la langue maternelle et la langue étrangère. L'inconvénient est qu'elle entraîne une variation complexe qui n'est pas prise en compte : dans chaque pays, des paramètres propres définissent la notion de langue seconde.

En 1997, dans la revue *Diagonales*, B. Maurer tente une description de cette variation. Il distingue trois axes possibles de description :

Le premier axe est d'ordre politique : les pays de français langue seconde sont les pays des ex-colonies de la France.

Le deuxième est d'ordre socio-linguistique : ce sont des situations de contact entre le français avec les autres langues. Par exemple, au Sénégal le FLS est en situation de langue officielle seule, par contre en Belgique, il est en partage avec le flamand, etc. A cela s'ajoutent d'autres situations intermédiaires que les fluctuations politiques rendent difficilement claires.

Le troisième axe est d'ordre didactique : plusieurs cas de figure existent. Une partie de la population peut être francophone de langue maternelle : comme en Belgique ou en Suisse où le français est alors langue seconde pour l'autre partie. Dans les pays de l'Afrique francophone, le français est langue des apprentissages scolaires. Dans d'autres pays, le français est la langue de scolarisation pour une partie de la population : comme au Vietnam et au Laos avec le dispositif des classes bilingues, et il reste alors la langue étrangère pour le reste de la population.

La notion de FLS est assez difficile à définir parce qu'elle ne renvoie pas toujours au même critère. Sa définition devient plus claire et précise une fois qu'on dégage un ensemble de paramètres (statut politique du français, environnement, valorisation sociale, etc.) qui caractérisent un milieu où le français est pratiqué.

Il n'est peut-être pas étonnant qu'il y ait un mal à l'aise lorsqu'il s'agit de conférer un statut officiel à l'enseignement du FLS dans les CLIN parce que le concept de FLS est avant tout un outil de la sociolinguistique utilisé pour décrire les situations linguistiques des migrants. Malgré l'effort de transformer cet outil en concept didactique, les imprécisions de l'enseignement du FLS perdurent dans le discours officiel. Sans doute parce que les buts des autorités ne sont pas sociolinguistiques mais politiques.

De toutes les façons, sur le plan socio-linguistique les situations d'appropriation linguistique exposées laissent à penser que le FLE tel qu'il était vécu et pensé s'est révélé un domaine trop étroit pour rendre compte des contextes de FLS et pour répondre aux exigences qui y sont liées. Pour autant, sur le plan didactique et pédagogique, il reste présent dans la mesure où le FLE, le FLS et le FLM s'inscrivent dans un continuum et des liens entre les trois notions se tissent lorsqu'il s'agit des pratiques d'enseignement, et pour cause, malgré la mise en examen du statut du français à enseigner aux ENAF, ce qui a officialisé le statut du FLS, n'a pas fait la distinction complète du FLE et encore moins du FLM par rapport au FLS. Le FLS reste un outil d'apprentissage et un outil transversal d'apprentissage de toutes les reconnaissances de la scolarité... c'est-à-dire du français.

D'ailleurs, dans certains pays où le FLS est la langue de l'école, une autre notion émerge, celle du français langue de scolarisation parce que le FLS ne convient plus pour décrire les particularités de ce type de situations d'appropriation linguistique, par exemple, le contexte d'apprentissage du français des ENAF en France.

2. Français langue de scolarisation (FLSco)

Depuis 2002 les orientations ministérielles qualifient donc le français enseigné aux élèves étrangers de Français Langue de scolarisation (FLSco). Le bulletin officiel de 2002 « l'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation ». Dans ce même document, il est souligné que le FLSco n'est pas uniquement l'affaire du maître de la CLIN ou le professeur de français de la CLA, c'est bel et bien l'affaire de tous les enseignants de principales disciplines. Il est clair que le statut de FLS tend vers celui du FLSco.

A nouveau, l'ambiguïté officielle s'installe et sème la confusion, et par conséquent une nette distinction entre le FLS et FLSco est difficile à identifier. Encore une fois, il faut se tourner vers les travaux des didacticiens et linguistes dans le cadre de la recherche universitaire pour pouvoir articuler quelques différences entre ces deux variétés de français.

G. Vigner introduit la notion « français de scolarisation » dans la revue *Diagonales* en 1989, en s'appuyant sur l'analyse de l'usage du français à l'école dans des situations africaines avant et après la colonisation. Il caractérise alors ce français comme « une langue enseignée et une langue d'enseignement » (1989 : 45). Il redéfinit la notion en apportant des précisions en 1992 dans la revue *Etudes de Linguistique Appliquée* : « Une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves » (1992 : 40)

Mais il faut analyser en profondeur la notion de langue de scolarisation pour mieux comprendre ses particularités. C'est une langue que l'on apprend à l'école et qui est utilisée par l'école. La langue est imposée en quelque sorte à l'enfant et il doit la pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve. Elle peut être la langue maternelle ou pas de l'enfant ou la langue nationale ou pas dans le pays où il réside.

A l'école, cette langue a un triple rôle que M. Verdelhan-Bourgade examine en 2002:

En premier lieu, elle a le rôle de matière d'enseignement, ce qui est le cas à l'Ecole Bourgogne : « sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite dans l'emploi du temps » (2002 : 29)

Deuxièmement, elle a le rôle de médiation, d'outil de constructions des savoirs disciplinaires : « permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines » (2002 : 30).

Ce rôle de médiation est à comprendre au sens où la langue sert de médiation par rapport à des disciplines non linguistiques telles que les sciences de la vie, les mathématiques, etc. Ainsi, les élèves de la CLIN doivent maîtriser cette langue de scolarisation en tant que L2 et par la suite, elle va leur permettre de suivre l'enseignement des disciplines non linguistiques qui a lieu en français.

Troisièmement, elle joue le rôle de langue de tous les enseignements : « *elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres* » (op.cit)

Le troisième rôle est très proche du précédent mais il y a une différence. Il est fondamental pour ce qui concerne l'intégration et la réussite scolaire.

Les buts de la langue de scolarisation peuvent dépasser les limites de l'école dans la mesure où la maîtrise de celle-ci est considérée aussi comme un facteur de réussite, mais cette fois dans l'environnement extra-scolaire.

En réalité, le FLSco correspond à une variété de situations existantes, toutes différentes les unes des autres. Là encore, tout comme le FLS il faut se pencher sur les paramètres qui permettent de différencier les situations. Par exemple, la situation socio-linguistique en Afrique n'est pas la même que celle des ENA en France : il faut prendre en compte le fait que la plupart des enfants arrivant à l'école au Tchad parlent une langue ou plusieurs langues qui n'est pas le français.

Pour les ENAF la situation est complexe et variée : il y a des degrés différents d'exposition au français (contexte monolingue pour certains, multilingue pour d'autres, dispositif d'enseignement monolingue en français ou bilingue français-occitan, basque ou breton, etc.)

Le contexte des DOM TOM offre quant à lui une multiplicité de situations, avec des variétés de langues telle que les créoles à base française ou anglo-portugaise. Cette diversité de situations renvoie à une seule exigence et obligation scolaire, celle d'un enseignement du français et en français pour tous les enfants. Dans tous les cas, une chose est primordiale pour ces enfants : ils doivent refaire leur monde et le monde dans une langue autre que leur L1. Et d'ailleurs nos observations nous laissent penser que les élèves nouvellement arrivés peuvent éprouver plusieurs autres besoins.

Un enfant nouvellement arrivé en France qui est scolarisé en français alors que sa langue maternelle n'est pas le français a plusieurs types de besoins. Il a des besoins d'ordre référentiel : savoir nommer s'orienter catégoriser son organisation spatiale. Il a des besoins d'ordre relationnel : savoir catégoriser les individus dans une place sociale. Il a aussi d'autres besoins d'ordre institutionnel et linguistique, tels que ceux distingués par L. Porcher dans *Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire* (Conseil de l'Europe, 1980).

C'est à partir de ces besoins de l'apprenant en matière de compréhension de l'environnement scolaire que M. Verdelhan-Bourgade s'intéresse aux conditions d'une didactique de langue seconde-langue de scolarisation dans un article paru dans *Français Dans le Monde : Recherches et Applications* en 2005.

L'apprenant nouvellement arrivé en France fait face à de grosses difficultés concernant les enseignements qui lui sont dispensés, et c'est dans ce cadre-là qu'une didactique FLS-FLSco doit être mise en œuvre. L'auteur propose pour cette raison d'agir sur deux fronts : éducation et environnement scolaire pour mettre en place une didactique de FLS-FLSco.

Pour ce qui est de l'axe éducatif, il s'agit de revoir les modalités de transition. Par exemple : « *la généralisation d'une année d'entrée dans la scolarisation, destinée à la mise en place des conduites scolaires et de quelques apprentissages fondamentaux.* » (130 : 2005) et « *la conception de modules de scolarisation.* » (op.cit)

En ce qui concerne l'environnement scolaire, il s'agit de mettre en place une démarche avec plusieurs opérations pour mieux comprendre celui-ci. Par exemple : « *déterminer en quoi consiste le fait de comprendre cet environnement, construire des modèles [...] qui permettent à un apprenant de comprendre ce qui se passe dans le temps scolaire.* » (131 : 2005)

Après avoir abordé les aspects généraux de la notion de FLSco, nous allons tenter de la définir telle qu'elle existe dans la CLIN de Bourgogne. Les élèves de CLIN sont dans une situation complexe. Le FLSco leur permet certes de comprendre mieux l'environnement scolaire et d'y trouver leur place. La complexité de la situation ne réside pas dans le fait qu'ils ont des difficultés à comprendre l'environnement scolaire, mais plutôt dans la façon dont le FLSco les aide à comprendre ce qui se passe en CLIN (notamment, construction de nouvelles connaissances pour s'approprier la L2), et à gérer ces nouvelles connaissances en

classe ordinaire où le FLSco a tendance à s'effacer pour laisser la place au FLM. On retrouve beaucoup d'emprunts au FLE dans le FLSco en CLIN alors qu'une didactique efficace de celui-ci devrait travailler les spécificités linguistiques et discursives de chaque discipline pour ensuite utiliser les acquis appropriés en CLIN pendant l'enseignement / apprentissage dans la classe ordinaire. Or, le FLSco en CLIN est à la fois la langue d'enseignement et la langue étudiée. Par conséquent, les ENAF travaillent sur la langue en tant qu'objet d'étude et en ce faisant, ils sont moins entraînés à comprendre des consignes de travail ou à se construire des savoir-faire dans les disciplines non linguistiques.

L'examen du contexte linguistique des ENAF montre qu'il y a effectivement une complexité existant en fonction des espaces dans lesquels ils se trouvent. L'exposition au(x) français enseigné(s) est en fait une exposition à un ensemble de variétés de langue (variété de français) grâce au continuum didactique ; quoi que les textes officiels disent, l'enseignement du français aux ENAF relève d'abord du FLE qui se transforme en FLS pour devenir progressivement du FLSco afin de s'approcher du FLM. Et cela dans le cadre de la classe et plus largement dans celui de la vie sociale. La complexité du contexte linguistique scolaire s'accroît lorsque ces élèves sortent du cadre didactique, c'est-à-dire les salles de cours et qu'ils quittent ces salles ils sont confrontés à des gammes de français. De quelle gamme de français s'agit-il, FLE ? FLS, FLM ? Comment se l'approprient-ils ?

Je peux finalement tirer la conclusion, avec l'appui des travaux universitaires, que les termes FLS et FLSco désignent deux concepts clairement distincts, et qui émanent de deux disciplines différentes, le premier de la sociolinguistique et la deuxième de la didactique, ce qui explique les difficultés du ministère français à propos de ce qui est enseignée en CLIN. En effet, le ministère a ainsi combiné l'approche sociolinguistique, l'approche descriptive et l'approche didactique pour désigner le français aux élèves allophones.

Quoi qu'il en soit, les ENAF sont immergés dans des situations de communication où plusieurs variétés de français sont présentes. Les questions que je me pose et qui sont la partie intégrante de ma recherche sont ; que s'approprient-ils réellement ? Quel français parlent-ils, avec quelles caractéristiques ?

Chapitre 3 : L'environnement géo-spatial de l'école

Pour mieux répondre aux questions posées, situons plus précisément les lieux de vie et de scolarité des enfants.

1. Quartier de Planoise où se trouve l'école Bourgogne

Le quartier de Planoise¹² (anciennement appelé La Plaine) est né le 27 janvier 1964 dans des années et un contexte politique et économique favorables à la construction et à l'aménagement du territoire. A cette époque la réalisation de grands projets devenait possible avec le lancement de la politique d'aménagement du territoire du gouvernement. D'autant plus, que le 8 juin 1962, par arrêté du ministre de la construction, la zone de Planoise avait été déclarée « Zone à Urbaniser en Priorité » (désormais ZUP). Donc, dans cette aire de construction de grands ensembles le conseil municipal de Besançon lançait le projet de Planoise ; 359 hectares répartis en deux tranches connues sous le nom de ZUP et celui de « Zone d'Aménagement Différé » (désormais ZAP) dans le cadre de l'extension de Besançon. Pourquoi Planoise ? La réponse est aussi simple que cela, c'est parce que le site présentait la solution la plus rationnelle et économique : à savoir ; prix du terrain abordable, capacités d'accueil suffisantes, réduction de voies de circulation embouteillées, etc.

Ainsi, le quartier s'est agrandi progressivement. Les groupes scolaires commençaient à voir le jour, aussi bien que les collèges (Diderot en 1968 et Voltaire en 1971). D'après une étude¹³ commandée par SEDD (Société d'Equipement du Département du Doubs) en 1971, il a été révélé que la très grande majorité des ménages étaient français (90,3 %), que les deux tiers des ménages étrangers étaient européens (Italie, Espagne, et Portugal), et que le tiers restant se répartissait entre l'Afrique, l'Amérique et l'Asie.

Avec l'introduction d'une nouvelle loi en 1973 afin de fixer des limites à la construction de grands ensembles, Planoise est passé de la ZUP à la « Zone d'Aménagement Concerté » (désormais ZAC) en 1977. Il est important de souligner qu'à cette époque, il y avait une nouvelle équipe municipale comprenant des élus de Planoise qui était prête à mener un projet de ZAC.

¹² Pour information : le nom de Planoise apparaît dès 1435. Il serait à rapprocher du bas-latin *planesium*, avec le sens de *planus campus* : plaine, terrain essarté. Une autre interprétation privilégie le sens de bois de planes, c'est-à-dire de platanes (E. Toillon, 1989).

¹³ L'enquête a été réalisée auprès de 1 443 ménages sur 1 885 logements occupés.

En 1999, la population de Planoise s'élevait à 19 449 personnes, le nombre de personnes était en augmentation (19,2 % contre 17 % en 1990 et 9,7 % en 1971). 15 % étaient originaire d'Europe, 40 % du Maghreb, 45 % se partageaient entre ressortissant de pays africains, asiatiques et du Moyen-Orient.

Dix ans après, le quartier de Planoise est divisé en six secteurs. On y compte près de 20 000 habitants. Il est situé à 4 km à l'ouest du centre ville et il s'étend sur une superficie de 250 ha. Le quartier est bordé par la Route Nationale. 73 (axe Besançon / Dôle) et la Route Nationale. 83 (axe Besançon / Lyon). Délimité à l'est et au nord par ces deux routes nationales, le quartier se développe vers l'ouest puis vers le sud. L'ouest se compose aujourd'hui d'une zone pavillonnaire en accession et d'un vaste complexe commercial et au sud, le quartier s'arrête au pied de la colline de Planoise.

2. Quelques statistiques sur le quartier de Planoise et ses habitants.

Les Planoisiens sont plutôt jeunes, puisque les moins de 20 ans représentent 31,7 % de l'ensemble, contre 25, 7 % pour la France. Toutefois, la population de Planoise a tendance à vieillir puisque la part des moins de 20 ans, qui était de 46,9 % en 1971, n'est plus que 31,7 % en 1999.

Le nombre de personnes étrangères est en augmentation : 19,2 %, contre 17 % en 1990 et 9,7 % en 1971. 15 % d'entre elles sont originaires d'Europe, 40 % du Maghreb, les 45 % restants se partageant essentiellement entre ressortissants de pays africains, asiatiques et du Moyen- Orient. Le tableau suivant illustre la population étrangère à Planoise et Besançon en 1999 :

Tableau 3 : Population étrangère à Planoise et à besançon

	Nombre	Proportion
Planoise	2635	13, 49 %
Besançon	7947	6, 75 %

Source : RPG INSEE 1999

La proportion des habitants de nationalité étrangère sur la population totale au sein du quartier de Planoise est deux fois supérieure à celle de la ville, en effet elle s'élève à 13.49 %. Ainsi, un tiers de la population étrangère communale réside au sein de ce quartier.

78,1 % des Planoisiens occupent leur logement depuis plus de 2 ans, dont 34, 8 % depuis plus de 10 ans. 21,8 % ont emménagé à Planoise depuis moins de 2 ans mais la situation familiale des allocataires a bien changé depuis, ce que montre le tableau sur la période 2001- 2004 :

Tableau 4 : Statut familial des foyers

	Planoise	Besançon
Allocataires isolés	6,06 %	4, 95 %
Monoparentales	4,01 %	1, 39 %
Couples sans enfants	1, 53 %	- 1, 39 %
Couples avec enfants	- 7, 80 %	- 8, 97 %

Source : CAF de Besançon

Le quartier de Planoise comptait en 2001, 5361 allocataires représentant 18, 61 % des allocataires bisontins et avait un taux de population couverte nettement supérieur à la commune qui est de 67 % de la population totale du quartier. En 2004, les allocataires de Planoise étaient de 5469 soit une augmentation nettement supérieure à celle de la ville s'élevant à 2.01 % par rapport à 2001.

Le taux de chômage est très élevé. 23, 3 % en 1999, contre 11, 7 % pour la Franche-Comté. Il est de 29, 8 % pour les personnes ayant la nationalité française par acquisition. Pour les personnes étrangères, il est de 41, 9 %.

Le quartier de Planoise compte 17 écoles, dont 11 maternelles et 6 primaires, ainsi que 2 collèges et 2 lycées.

2 579 enfants sont scolarisés en primaire et maternelle, réparties dans 116 classes, à raison de 21 enfants en moyenne par classe en primaire et de 23 enfants en moyenne par classe en maternelle. Les collèges, quant à eux, comptent 1 474 élèves et les lycées 2 066.

Une partie des établissements scolaires est classée en ZEP et est organisée en REP.

Au cours de ces dernières années, le quartier de Planoise n'a pas subi de fermeture de classes. Cela est principalement dû à l'addition du « baby-boom » de l'année 2000 (à noter que la scolarisation pour des enfants de deux ans est une obligation pour le REP) et de l'afflux massif de familles nouvellement arrivées, demandeuses d'asile et dont le seul droit est la scolarisation des enfants.

Chapitre 4 : Contexte social extra-scolaire de socialisation

Je suis conscient que les élèves n'évoluent pas uniquement dans un contexte scolaire et qu'une fois en dehors de l'école, ils sont amenés à faire d'autres rencontres sociales. Ils sont également exposés à la L2 de manière passive ou active, quoi qu'il en soit cette exposition est différente de celle de l'école. Ce chapitre illustre l'environnement de socialisation dans le quartier qui peut à moment donné intéresser les habitants de Planoise, donc, les ENAF et leurs familles.

1. Vie associative

Etant donné que je ne déplace pas ma recherche à l'extérieur de l'environnement scolaire il me paraît important d'examiner l'environnement social et les dispositifs sociaux qui sont mis en place pour aider les habitants de Planoise (toutes les nationalités confondues) de s'épanouir dans leur quartier. Cela, afin de bien connaître et présenter la vie sociale telle qu'elle se déploie dans le quartier.

Ce faisant, je mettrai en lumière quelques aspects extra scolaires de la vie des ENAF. C'est dans cette perspective que la notion de réseau social (voir page 71) prend tout son sens. Si les réseaux sociaux sont créés et maintenus en dehors de l'école, il se pourrait qu'ils influencent ceux qui sont formés à l'école. Pour que les élèves parviennent à créer des réseaux il faut bien entendu provoquer des rencontres et se voir dans des espaces bien définis.

La maison de quartier de Planoise a pour mission de soutenir et d'ouvrir des espaces associatifs. Dans ses perspectives à long terme qui encadrent sa mission on retrouve des actions, entre autres, qui concernent directement les ENAF et leurs familles. Il s'agit donc de créer de nouveaux lieux et de nouvelles activités de proximité – en renforçant et diversifiant les actions en prenant en compte la totalité de la population ; de diversifier les modes de garde – en adaptant l'offre à la demande pour favoriser en termes d'enjeux la socialisation des enfants, l'accès aux loisirs des parents, ; d'élargir et enrichir encore des liens entre l'école et ses partenaires – en mieux exploitant le potentiel scolaire de Planoise (REP) : mode d'intégration des familles étrangères et lieu de rencontre des parents.

Afin de rendre opérationnelles ces actions, il existe déjà un certain nombre d'associations qui viennent en aide des habitants. Je vais présenter brièvement quelques-unes

qui favorisent la rencontre des ENAF entre eux et avec d'autres individus de la population planoisienne.

Courte échelle

Les membres de cette association s'occupent de la prise en charge des élèves du CP du quartier pour leur permettre d'aborder la suite de leur scolarité dans les meilleures conditions.

Intégrer c'est jouer

Ils accueillent aux centres de loisirs les familles et enfants demandeurs d'asile.

Projet périscolaire

Ils font une mise en cohérence à travers des interventions éducatives régulières par des animateurs durant les temps « hors scolaires ».

FRANCAS

A travers la proposition d'activités les enfants, quel que soit leur âge, apprennent à vivre en collectivité, respecter les autres, écouter autrui, etc. Créée en 1944 cette association ancienne d'éducation populaire et laïque travaille autour des valeurs humanistes qui sont liberté, égalité, solidarité, laïcité, paix et humanisme. Ils ont des structures et des activités dont la vocation est indissociablement éducative, sociale et culturelle. Ils agissent pour l'accès de tous les enfants et de tous les adolescents à des loisirs de qualité, en toute indépendance, et selon le principe fondateur de laïcité qui, au-delà de la tolérance, invite à comprendre l'autre, pour un respect mutuel.

AEPS

Ils organisent des sorties le mercredi après-midi dans le cadre de la découverte de l'environnement (quartier, ville, extérieur) autour d'une thématique à travers des actions ludiques, des sorties et des visites.

La Farandole

Ils mettent en œuvre des projets qui favorisent, dans la continuité de l'école et du collège, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ceci a lieu le mercredi pour des groupes d'enfants de 7 à 12 ans.

2. Les populations nouvellement arrivées

Chaque mois, le quartier de Planoise voit arriver une centaine de nouvelles familles de nationalité étrangère. La Maison de Quartier et les partenaires institutionnels et associatifs les aident à connaître leur nouvel environnement. Les nouveaux arrivants, qu'ils soient en situation régulière ou irrégulière, résident dans le quartier, comme, par exemple, les demandeurs d'asile dont le seul droit est la scolarisation de leurs enfants en attente d'une réponse officielle d'un mois à six mois. La Maison de Quartier Centre Social, comme de nombreux partenaires, œuvrent pour tenter d'entrer en contact avec ces populations et les faire participer à la vie du quartier, à la vie du centre social.

Néanmoins, le contact entre les nouveaux arrivants et les partenaires de structures d'accueil est rare, principalement en ce qui concerne les populations originaires des pays d'Europe de l'Est et d'Afrique subsaharienne. Cela peut s'expliquer par le fait que les nouveaux arrivants se sentent impuissants par rapport à la langue et la culture du pays, et qu'ils aient un manque de connaissance géographique du lieu.

Pour renforcer et dynamiser le contact, la Maison de Quartier a mis en place un dispositif spécifique qui permet aux nouveaux arrivants d'avoir accès aux structures, aux sorties, aux loisirs offerts par les différentes associations.

Les deux objectifs inhérents à cette action sont :

- permettre aux familles nouvellement arrivées d'avoir accès à l'information quant à l'offre de loisirs familiaux dans le quartier ;
- favoriser l'autonomie des familles dans la prise en charge de leur temps libre.

La démarche est pratique et pragmatique, il s'agit dans un premier temps de faire un travail de recensement auprès des structures d'accueil pour avoir une image la plus représentative possible des familles, de leur nombre, de leur culture, etc. Dans un deuxième temps, ils établissent un système progressif de relations où ils vont à la rencontre des familles pour laisser progressivement celles-ci prendre des initiatives et éventuellement participer aux activités proposées à la maison de quartier.

3. Animations collectives familiales

3.1. Structure d'accueil parents-enfants

Cet espace parents- enfants accueillent simultanément des enfants et leurs parents pour passer du temps ensemble autour des activités à caractère familiales. Cela permet à un public de tous âges de pouvoir participer à des animations ludiques adaptées et de favoriser et maintenir le lien entre les personnes. L'objectif premier de cette structure est qu'au cours du premier trimestre de fonctionnement chaque famille participante puisse nouer le contact avec une autre famille.

3.2. Accueil intergénérationnel

Le but de cette action est de favoriser les rencontres entre les générations et les rendre durables. Des rencontres sont prévues chaque mercredi après-midi pendant lesquelles les séances d'animation par une équipe d'animateurs de la maison de quartier sont réalisées. C'est un moyen de provoquer des contacts et des relations entre les participants, et donc à travers des incitations régulières, une interconnaissance des modes de vie des familles et des résidents que les liens deviennent progressivement durables, et que l'envie d'être ensemble, de se retrouver pourra être mise en œuvre.

3.3. Les séjours familiaux

Le principe de cette structure est que les familles entreprennent une démarche de participation active et effective auprès des institutions ou organismes pour créer un projet de vacances avec l'aide de la maison de quartier. C'est une façon de favoriser une autonomie des familles et des rencontres avec d'autres familles.

3.4. Les soirées familiales

Il s'agit d'organiser des temps de rencontre conviviaux et réguliers pour les familles de quartier. Donc la maison de quartier propose, chaque mois, des animations « jeux de société ». Encore une fois, ces soirées peuvent servir de prétexte pour que les participants se retrouvent en dehors de ces temps en créant des conditions favorables à ces retrouvailles. La finalité est que l'atelier puisse fonctionner sous forme d'un club avec les modalités de fonctionnement précises.

D'un point de vue socio-linguistique la vie associative en dehors de l'école est un moyen pour les élèves de, soit maintenir ou élargir leurs réseaux sociaux, soit enrichir ou appauvrir la qualité de leur compétence linguistique. La recherche que je mène ne me permet

pas de faire des observations extra-scolaires, mais je pense que cet aspect peut avoir une influence sur l'appropriation de la L2 de ces élèves. Il me semble que presque toutes les conditions sont réunies pour que l'intégration sociale de ces élèves et leurs familles se passe mais l'efficacité de tous ces dispositifs repose sur la volonté et l'envie de s'intégrer.

Je viens d'étudier dans les pages précédentes le contexte scolaire et extra scolaire des ENAF d'un point de vue institutionnel, social et linguistique. Cette étude me semble rendre compte de la complexité de la situation lorsque les élèves sont à l'école. Cette complexité est à interpréter dans le sens où théoriquement la langue qui doit régner à l'école est la langue officielle du pays, le français, alors qu'en passant la situation au peigne fin il est évident que cette langue officielle règne certes mais elle est éclatée. Ce n'est pas LE français auquel les élèves sont exposés mais à des variétés de français.

Pour ce qui est du contexte extra-scolaire, la complexité est sans doute encore plus grande et difficile à analyser, cela est dû au fait que dans la vie en dehors de l'école les espaces ne sont pas délimités comme à l'école. Les élèves (qui ne le sont plus d'ailleurs dès qu'ils sortent de l'école) sont contraints à des règles sociales qui sont plus imposantes, en lieu avec la famille et les proches, ces règles prennent le dessus sur les règles institutionnelles.

VERS LE CADRE THEORIQUE

Du contexte à la recherche elle-même : élaboration d'une position énonciative de chercheur

Les éléments rassemblés dans cette partie I ont permis de situer et montrer le contexte dans lequel vivent les enfants dits élèves nouvellement arrivés en France, ENAF, et dans lequel également a été organisée puis menée la recherche qui est présentée ici, et qu'on peut qualifier d'exploratoire : en effet, elle s'aventure dans des territoires scolaires peu explorés, en particulier pour ce qui est des interactions. Peut-on dire pour autant qu'il s'agit aussi d'une recherche-action (K. Lewin, 1945, J-P. Resweber, 1995) ? La question sera ré-évoquée plus précisément en fin de thèse, à la lumière des perspectives et propositions avancées.

Ce contexte et cette recherche ont entraîné pour moi-chercheur l'élaboration d'une position énonciative singulière, travaillée en faisant varier la distance à l'objet de recherche (distance spatiale, mais aussi psychique et intellectuelle) en coordonnant subjectivité et conquête de l'objectivité :

- Du plus proche, puisque l'objet de recherche est constitué d'interactions d'enfants, qu'il faut se donner les moyens de recueillir le plus précisément possible, puis de constituer en données analysables et d'interpréter ; puisque, également, le vécu d'un enfant sorti de sa langue première par l'école, quoique désormais révolu (car mon expérience propre a été éclairée, réfléchie, reprise, reformulée), ne m'est pas totalement étranger ;

- au plus lointain, par le biais de l'entreprise réflexive personnelle évoquée ci-dessus, comme dans le choix et la mise en place d'un cadre théorique et méthodologique, qui ont été les moyens, inscrits dans la durée et dans l'espace, de mon travail de recherche.

Ce travail inclut l'élaboration de ma position énonciative de chercheur, c'est pourquoi j'ai choisi de placer la présente réflexion comme seuil entre la partie I, de contexte, et la partie II, qui va suivre, de cadre théorique et méthodologique.

DEUXIEME PARTIE

Cadre théorique

Chapitre 5 - Une dimension sociologique

Introduction

La recherche menée s'est appuyée sur un cadre théorique construit à partir de quatre grands domaines disciplinaires : la sociologie, la didactique des langues, la sociolinguistique et le socio-interactionnisme. L'interconnexion entre ces domaines se fait par le biais des notions abordées une à une dans chaque sous-chapitre. Le fait que ces notions peuvent être rediscutées puis réintégrées au cadre théorique d'une recherche ancrée dans un champ disciplinaire précis (sciences du langage – étude des interactions et didactique) tisse des liens entre les différents sous-chapitres.

1. Pourquoi ces quatre grands domaines disciplinaires, quel intérêt pour la recherche présentée ici ?

D'abord, la sociologie est un élément nécessaire dans le cadre de cette recherche parce qu'elle constitue l'arrière-plan structurant de celle-ci. La dimension sociologique permet d'apporter une certaine humanité en ce qu'elle redonne aux « informateurs » que sont les élèves dits ENAF, et à leurs pairs, leurs caractéristiques humaines. Je m'explique – il est essentiel d'avoir aussi un regard moins « détaché » sur les sujets pour dépasser ce que les recherches scientifiques construites sur le modèle des sciences mathématiques ne me permettent pas d'approcher. Je voudrais dire par là, que considérer les informateurs comme des êtres humains, et ensuite comme des « objets scientifiques » me permet d'intégrer la recherche dans le quotidien des informateurs sans détruire l'aspect spontané de leurs productions.

Il m'a paru nécessaire de me tourner vers la sociologie car je voulais que ma recherche s'adapte à l'environnement scolaire des ENAF, à l'authenticité des situations, à la vie sociale scolaire de ces enfants telle qu'elle se produit dans le réel social.

Traiter les « réseaux sociaux » (voir infra, 1.2) de ces élèves par rapport aux espaces socio-interactionnels qu'ils fréquentent, c'est rentrer au cœur de leur monde social. Il est également important de prendre en compte la construction des réseaux sociaux des ENAF, leur dynamique, parce qu'elles peuvent nous en apprendre beaucoup l'appropriation de la L2.

2. La présente recherche est située dans le champ de la didactique des langues pour les raisons suivantes : premièrement, il s'agit de l'école, de l'apprentissage d'une L2, d'un cadre pédagogique avec ses acteurs, d'un environnement scolaire, etc. et autres éléments liés à la scolarisation. Je ne peux pas occulter la dimension didactique de cette recherche parce qu'elle en est une partie structurante et intégrée ; deuxièmement, il y a le fait que la communication didactique est un élément très présent dans la vie sociale des élèves et joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la L2.
3. En troisième lieu, le champ sociolinguistique a été abordé d'une manière assez transversale. Ce type d'approche, croisant les deux précédentes, m'a permis de positionner et transposer certaines notions qui en sont souvent déconnectées de cette discipline, par exemple la notion de « liens faibles » et celle de « trou structural » en sociologie. Ce champ se présente aussi comme un arrière-plan utile pour dégager les réalités sociolinguistiques et socio – didactiques dans le cadre scolaire.
4. Finalement, les apports du socio-interactionnisme sont des éléments qui permettent d'effectuer des analyses tant sur le plan pratique que sur le plan réflexif. Il faut souligner que les apports de ce dernier plan constituent le cœur de la recherche dans la mesure où les élèves sont sans cesse dans des espaces interactifs qui les poussent ou les obligent à échanger avec une autre personne (enseignant, camarade de classe, un personnel de l'établissement, etc.), et que mes préoccupations premières sont de savoir comment ils parlent avec ces interlocuteurs et quelle conduite comportementale ils adoptent, cela dans la perspective d'un apprentissage communicatif et langagier informel.

1. La notion de réseau social

L'une des notions principales de cette recherche est celle de *réseau social*. C'est une notion qui appartient au domaine des sciences sociales et, qui au fil des années s'est répandue et s'est installée dans d'autres disciplines. Les sociolinguistes, les psychologues, etc. en font usage dans leurs disciplines respectives.

Dans ce qui suit je vais poser les éléments fondateurs de ma recherche en évoquant autant des réflexions théoriques que des études empiriques. Certaines recherches empiriques

seront accompagnées de leurs démarches méthodologiques afin de mettre en évidence comment chaque chercheur en a véritablement fait usage.

La notion sera abordée dans deux perspectives différentes ; d'un point de vue sociologique et d'un point de vue socio- didactique en situation scolaire.

1.1. Origine

Bien avant que la notion apparaisse et devienne opératoire dans les sciences sociales le terme *réseau* existait et était employé pour désigner des éléments physiques tels que les réseaux téléphoniques, hertziens, câblés. Il était également utilisé au milieu du 19^{ème} siècle mais de manière péjorative qui désignait une société secrète, une organisation clandestine, un pouvoir occulte.

Ensuite arrive la notion de réseau social (social network) introduite par un anthropologue britannique J. A. Barnes en 1954. Celui-ci a introduit cette notion après avoir effectué une recherche sur une île de la côte Ouest de la Norvège : il voulait, avec cette recherche rendre compte de l'organisation sociale d'une petite communauté, à travers l'analyse de l'ensemble des relations que les membres entretiennent les uns avec les autres. On peut aussi évoquer les travaux du psychologue américain S. Milgram (1967) qui ont démontré par ses études expérimentales que les réseaux n'ont pas vraiment de fin, et les études du sociologue allemand G. Simmel (1908) qui mettent l'accent sur les *formes sociales* car il s'intéresse à l'analyse des réseaux sociaux sans pour autant utiliser le terme *réseau*.

On voit aussi que l'inventeur de la notion est J. A Barnes et G. Simmel a été précurseur et a contribué aux analyses de ces réseaux. Ce sont deux chercheurs remarquables qui ont mené chacun des études empiriques pour analyser des réseaux sociaux.

1.2. Réseau social et ses caractéristiques globales

Selon les courants de recherche et les disciplines des chercheurs, les caractéristiques d'un réseau social sont vues et dites comme différentes. Ce qui est à dégager pour obtenir une sorte de paradigme caractéristique, ce sont des « *unités élémentaires des réseaux* » (P. Mercklé, 2004 : 8) que différents chercheurs ont essayé de mettre en évidence.

A lire et interpréter les hypothèses formulées par A. Ferrand les propriétés d'un réseau sont à définir premièrement « *à l'échelon d'un sous-ensemble de relations qui forment un agencement typique* » ; et « *c'est la répétition de ce sous-ensemble typique qui assure le*

déploiement du réseau comme système comportant une organisation régulière des liens » (A. Ferrand, 1997 : 42). G. Simmel (1908) jette un regard méthodologique sur la question il penche plutôt à une relation entre deux éléments appelée « dyade ». Quant à S. Nadel (1957), il parle des liaisons entre des liens eux-mêmes, c'est-à-dire que les personnes qui forment effectivement un réseau, peuvent tisser des liens mais l'essentiel est de comprendre l'interaction de ces liens provoqués par les membres du réseau.

A partir de ce débat et des imprécis sur les unités élémentaires des réseaux, je vais mettre en évidence ce qu'on peut appeler les composantes de base pour créer un réseau social. Les hypothèses d'A. Ferrand (voir paragraphe précédent) apparaissent comme quelque chose de déjà construit et solide. Avant d'arriver à ce stade dans le réseau il y a un soubassement beaucoup plus profond, car il faut bien un espace quelconque, un contenant pour qu'il y ait des relations et, pour créer des relations, il faut faire des rencontres. L'idée évoquée par G. Simmel (1908) laisse à penser qu'un réseau ne se forme pas par lui-même mais par des individus et que c'est la relation qui entretient celui-ci. Je pense qu'il est important de voir l'arrière-plan de cette relation parce que dans un réseau les relations peuvent être éphémères, périodiques, instantanées etc. La fréquence et la régularité des rencontres entre les participants sont d'abord à observer comme composante de base d'un réseau pour pouvoir ensuite parler de relations dynamiques. S. Nadel (1957) dit des réseaux qu'ils sont interconnectés. Il laisse sous-entendre que les membres d'un réseau font partie de plusieurs autres et que ces membres, par leur association avec d'autres réseaux, tissent cette interconnexion. Son point de vue est intéressant et il rejoint une caractéristique développée dans le paragraphe qui suit.

La liste non exhaustive des composantes de base essentielles que j'ai essayée de dégager se résume ainsi ; l'espace, individus, rencontres, la fréquence et la régularité des rencontres.

Une caractéristique qui me paraît universelle dans tous les réseaux sociaux et qui a été discutée théoriquement est qu'un réseau n'a pas de limites en termes de rencontres et relations entre individus. S. Milgram (1967) confirme de manière empirique qu'il y a effectivement absence de clôture des réseaux. Cela rejoint l'idée de S. Nadel (op.cit) qui a soulevé la question de l'interconnexion entre les réseaux plus hauts. C'est peut-être l'une des conditions qui permet la non-finitude des réseaux. Malgré le caractère empirique de cette caractéristique, je fais l'hypothèse qu'il y a dans chaque une sorte de noyau dur qui distingue tel réseau d'un autre réseau. Peut-être ce noyau serait-il à évoquer sur le mode de l'analyse des

représentations, avec J-C. Abric distinguant « *un noyau ou un système central et éléments périphériques* ». (1994 : 21)

D'autres caractéristiques doivent sûrement exister potentiellement pour décrire les propriétés d'un réseau, car on n'obtiendra pas les mêmes caractéristiques selon l'entrée que l'on choisit pour analyser les réseaux. C'est la raison pour la laquelle je me suis contenté de mettre en évidence quelques composantes de base, en particulier celles en relation avec la recherche au lieu d'accentuer les caractéristiques propres d'un réseau parce.

1.3. La notion de réseau en sociologie

En sociologie la notion est à penser en termes d'analyse des réseaux. Elle est plutôt située dans un domaine spécifique qui est la sociologie des organisations. On définit réseau social selon ses orientations scientifiques, ses objectifs de recherche, le courant de recherche dans lequel on s'inscrit, etc. Il est évidemment très difficile d'avoir une définition commune complète qui corresponde à un ensemble de pensées collectives. Je dois souligner que malgré ce manque d'uniformité dans les définitions, il y a un aspect qui en ressort de manière récurrente : celui d'organisation des relations au sein d'un groupe d'individus et les liens qui rapprochent ces derniers. La définition de M. Forsé et S. Langlois illustrent l'aspect que je viens d'expliquer « *Par construction, un réseau social est un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs ; ces relations pouvant être de nature fort variée (pouvoir, échanges de cadeaux, amitié etc.), l'ensemble en question pouvant lui-même être organisé (une entreprise par exemple) ou non (comme un réseau d'amis). Le plus souvent les acteurs sont des individus, mais il va de soi qu'il peut tout aussi bien s'agir de ménages, d'associations, etc. L'essentiel est que l'objet soit bien la relation entre éléments* » (1997 : 29).

La grande tendance des préoccupations pour les chercheurs en sociologie à propos de l'analyse des réseaux sociaux, c'est d'étudier la structure des relations entre les individus dans un réseau donné. On a ainsi mis en avant l'analyse structurale des réseaux, avec les outils pour ce genre d'analyse : Par exemple, la théorie des graphes, sur laquelle bon nombre d'auteurs se sont penchés, d'abord, C. Flament, 1963, 1965, ensuite les travaux de F. Harary et al, 1965, et ceux de J. Bertin en 1967 ; et de même les matrices ou calcul matriciel de L. Festinger en 1949 ; enfin, les enquêtes par P. V. Mardsen en 1987.

Tous ces outils mis à l'épreuve présentaient des points forts et des points faibles. Par exemple, la théorie des graphes permettait d'avoir une représentation graphique des réseaux de relations et mettait en lumière un certain nombre de leurs propriétés structurales. Elle

permettait également de construire un corpus extrêmement riche de concepts formels pour pouvoir mesurer un certain nombre de propriétés des relations entre éléments. Mais si cette théorie rend visible tout cela, la concentration des données qu'elle accumule finit par rendre inaccessibles ou illisibles certaines informations recueillies de manière empirique (P. Mercklé, 2004), par exemple la quantité d'informations qu'il faut recueillir pour réaliser une représentation graphique des réseaux de relations est de telle que la façon dont les graphes sont illustrés ne laisse pas clairement paraître les résultats recherchés..

Cette approche dans l'analyse des réseaux m'a semblée intéressante particulièrement parce que j'aborde la question de construction des réseaux par des individus, et je pense que le regard sur l'aspect structural des réseaux m'a évité de rester à la surface des observations mais au contraire permet de donner un sens plus profond à la construction des réseaux. Ainsi évite-t-on de raisonner de manière réductrice dans le traitement des données.

L'approche structurale des réseaux occulte cependant la thèse selon laquelle, pour former un réseau, les individus se basent sur des attributs similaires et qu'en partageant ces mêmes attributs ils sont proches structuralement. Elle exclut également l'idée qu'un individu qui partage les mêmes normes avec d'autres individus de sa catégorie agit conformément à ces normes intériorisées. Autrement dit, une personne se comporterait d'après les normes de son groupe parce qu'il y aurait un noyau dur et stable auquel elle s'identifierait.

Il faut voir les choses différemment dans l'analyse structurale : « *les normes sont construites et elles ne sont jamais définitivement acquises* » (A. Degenne et M. Forsé, 2004 : 6). Toujours d'après ces deux auteurs, les gens viennent de différentes catégories mais ils appartiennent aussi à des réseaux et pour être pertinent dans une situation d'analyse il faut établir des relations entre les catégories et les relations structurales liant des individus.

Ils ne placent l'analyse structurale ni dans l'individualisme méthodologique ni dans le holisme, deux approches opposées des sciences sociales, la première mettant l'accent sur les motivations individuelles et la deuxième maintenant la thèse que les structures sont un « déjà-là » et que les individus y sont soumis. Ce qui est intéressant dans toute cette discussion par rapport à la présente recherche, ce sont les postulats qui en découlent dans la perspective structurale :

- un réseau n'est pas uniquement une somme de relations et sa forme exerce une contrainte sur chaque relation ;
- la structure du réseau appréhendée comme contrainte formelle est susceptible de favoriser le choix d'une action plutôt que d'une autre.

Donc, pour résumer l'approche structurale des réseaux, je dirai qu'elle s'intéresse plutôt (et prioritairement) au processus et aux dynamiques de la construction des réseaux qu'à l'état de ces derniers. Elle s'inscrit directement dans une conception du type constructiviste au lieu d'une conception du type statique. Parmi, les observables qui guident cette approche, il y aurait, entre autres, la relation entre les différents acteurs. Il faut aussi considérer l'aspect formel de la structure comme un élément important parce qu'il peut avoir des incidences, des conséquences, des influences sur un individu dans un réseau donné.

Il existe un ensemble de moyens nécessaires afin d'aborder l'analyse structurale des réseaux. Et d'abord des notions : celles de sociabilité, de capital social, et de pouvoir.

1.3.1. Sociabilité

Dans le champ sociologique, la notion de sociabilité est définie comme « *l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec les autres et des formes que prennent ces relations* » (M. Forsé, 1991 : 247). D'après l'auteur, il ne s'agit pas toujours de la « *qualité intrinsèque d'un individu qui permettrait de distinguer ceux qui sont « sociables » de ceux qui le sont moins* » (op.cit).

Cela ne relève pas d'attribut individuel et il est bien question d'une interconnexion qui touche l'ensemble d'un groupe, ce qui associe des éléments entre eux. La définition est très large ce qui fait qu'elle peut être utilisée dans plusieurs champs disciplinaires¹⁴. Je m'intéresse ici à son utilisation dans le domaine d'analyse des réseaux. On en distingue deux formes de sociabilité, la sociabilité formelle et la sociabilité informelle. La première « *au sens où elle est de la forme dont le contenu n'est qu'un prétexte* » (P. Mecklé, 2004 : 40) et la seconde « *au sens de non organisé* » (op. cit). A. Degenne et M. Forsé (2004) voient cela en

¹⁴ Les études des problèmes d'écologie urbaine (Y. Grafmeyer & I. Joseph, 1979), celles sur les voisinages (R. D. Mckenzie, 1984), celles des problèmes de « désintégration sociale » rencontrés en ville (R. Park & E. W. Burgess, 1925) etc.

termes d'organisation constituée¹⁵ ou non constituée¹⁶. En effet, pour décrire les deux formes il faut faire jouer un ensemble de traits sur deux tableaux différents :

- collectif / individuel dans le sens où on cherche à savoir si la relation existe en dehors d'un groupe ou continue à exister au titre interpersonnel sans le groupe ;
- intensité forte / faible, à comprendre en termes des liens forts et faibles (L. Freeman, 1992) ;
- relations électives / affinitaires au sens où un cadre impose le choix ou non dans les relations.

Cet aspect d'opposition pour traiter de la sociabilité est intéressant parce qu'il intègre le renvoi au « dehors » et au « dedans » ou l'intériorité / l'extériorité. Vu que ma recherche est structurée par cette opposition, rappelons-le, à l'intérieur et à l'extérieur des salles de cours, il apparaissait fort probable que je retrouve cette distinction, peut-être sous d'autres formes, pendant ma démarche empirique (observations, enregistrements, entretiens etc.).

Revenons maintenant à la notion de sociabilité, elle a été étudiée sous plusieurs angles ; à savoir, la densité (J. L. Moreno, 1934), la connexité, la multiplicité (E. Bott, 1957), les cercles (C. Bouglé, 1897).

Je me suis focalisé sur l'idée d'étudier la sociabilité par des cercles à la façon de C. Bouglé. A vrai dire, l'idée a déjà été mise en œuvre par G. Simmel dans son étude sur l'impact de l'urbanisation sur les formes de sociabilité (1908). Dans le sens de G. Simmel les cercles sont des groupes plus ou moins organisés où les personnes se rencontrent en fonction d'intérêts communs. Par contre, C. Bouglé appréhende les cercles différemment, ses cercles sont beaucoup plus profonds et complets : il y rajoute d'autres éléments comme la profession, le lieu et tous autres groupes qui influencent les comportements de ceux qui en sont membres. Pour aller plus loin dans ce que dit l'auteur, je dirai qu'il ne faudrait pas exclure le statut (R. Boudon et F. Bourricaud, 2000) ni le rôle (R. Linton, 1977) de chaque individu parce qu'ils génèrent également des modifications dans les comportements des uns et des autres.

La façon dont C. Bouglé étudie la sociabilité, et finalement la structure des réseaux me paraît pertinente dans la mesure où les individus sont observés dans et avec leurs contextes (je

¹⁵ Par exemple une entreprise.

¹⁶ Par exemple un réseau d'amis.

préfère le terme *espace* parce qu'il englobe le lieu défini, les individus et leurs activités sociales). L'individu existe par d'autres personnes et d'autres espaces. Il est dans la société, peu importe ses espaces (dans la rue, à l'école, à la banque etc.), peu importe l'étiquette sociale (élève, militaire, enseignants etc.), que lui confèrent d'autres individus, il est toujours lié avec d'autrui par des espaces et des activités sociales. Ainsi les cercles sociaux apparaissent et les formes de sociabilité se manifestent tout en tenant compte de l'espace, des individus côtoyés et de l'activité sociale qui se déroule.

1.3.2. Capital social

Ce concept remonte à 1920 dans un ouvrage de L. J. Hanifan intitulé *The community Centre* qui évoque l'idée que le réseau des relations d'une personne peut être une forme spécifique des ressources. Le pionnier français de cette notion est P. Bourdieu qui propose trois formes de capital dans la construction et à la reproduction des systèmes de différenciation sociale (1980). La définition de l'auteur est la suivante : « *le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance* » (1980 : 2). Mais cette définition et l'usage que P. Bourdieu en a fait ont été critiqués par les sociologues qui s'inscrivent totalement dans la perspective structurale. L'interprétation de P. Bourdieu du capital social est que ce dernier renforce d'autres capitaux que possède un individu. Il continue en ajoutant que ce capital ne constituerait pas une ressource spécifique en lui-même et qu'il serait proportionnel aux deux autres capitaux. Pour les sociologues, cette position n'apporte rien concrètement quant à l'élaboration d'outils analytiques. La conception sociologique « surfaciste » de P. Bourdieu ne plaît guère aux sociologues qui travaillent sur l'analyse structurale des réseaux pour la raison évoquée plus haut. Donc, ils vont concevoir le capital social d'un individu autrement, en partant du principe que le capital social dépend des caractéristiques structurales du réseau qu'elles forment autour de lui et entre elles, tout en tenant compte des relations indirectes (P. Mecklé, 2004), compte non tenu du nombre et des ressources des relations d'un individu.

Pour vérifier les processus par lesquels le capital social produit ses effets, je vais m'appuyer sur les travaux de M. S Granovetter (1973). Celui-ci part du principe que dans un

réseau il y a des liens forts et des liens faibles entre les membres. Ces liens ont une force¹⁷. Il définit la force d'un lien comme « *une combinaison (probablement linéaire) de la qualité du temps, de l'intensité émotionnelle, de l'intimité (la confiance mutuelle) et des services réciproques qui caractérisent ce lien* » (1973 : 46-47). Après des études effectuées pour vérifier sa théorie et ses hypothèses sur les liens et leur force, il en déduit que les liens forts dans un groupe ne permettent pas les membres d'un groupe de se relier avec les membres d'un autre groupe. Par conséquent, une information qui ne circule que par des liens forts dans un groupe a de fortes chances de rester à l'intérieur de ce même groupe. A l'inverse, les liens faibles rendent plus facilement l'information accessible à d'autres groupes parce que selon l'auteur, les personnes avec lesquelles on est faiblement liées ont plus de chances de fréquenter des groupes différents, et de ce fait, elles ont accès à des informations différentes de celles que l'on reçoit à l'intérieur d'un groupe où les liens forts sont nombreux.

Une autre théorie a vu le jour en 1992, toujours dans le but d'étudier le capital social. Il s'agit de la théorie des « trous structuraux » de R. Burt. Pour l'inventeur de cette théorie, les trous structuraux sont des relations de non redondance entre deux contacts. En gros, cela veut dire qu'il y a absence d'une relation reliant les deux contacts avec un troisième. Toujours d'après l'auteur, cette absence est une force dans un réseau dans la mesure où elle contribue à enrichir le capital social d'un individu. C'est au cœur de cette absence ou pour reprendre son terme à lui, de ce « trou structural » qu'on peut repérer / observer l'effet du processus de capital social. Il pose un certain nombre de critères pour observer cet effet à partir des études empiriques qu'il a menées : la taille du réseau (variables à prendre en compte ; le nombre de contacts et la somme des relations avec ces contacts), la densité du réseau (variables à prendre en compte : la force moyenne de la relation et celle de la relation de l'individu avec chaque contact) et la hiérarchie du réseau (variables à en tenir compte : l'intermédiation et le lien direct).

Le « trou structural » qui peut être rempli par un autre individu d'un autre réseau peut rendre accessible les ressources d'un réseau à un autre. C'est dans ce sens-là que le capital social d'un membre d'un réseau quelconque peut être enrichi.

¹⁷ La théorie de la force est représentée par une « triade interdite » dans l'article de l'auteur en 1973 sous le titre de « The Strength of weak ties » apparu dans la revue American Journal of Sociology N° 78. Je la résume rapidement ici : dans une relation à trois individus, A, B et C. A et B sont fortement liés, A possède également un lien très fort avec C mais le lien entre C et B est absent. C'est dans ce sens que la triade est qualifiée d'interdit.

Ces deux dernières théories ne sont pas si différentes l'une de l'autre. Il y a d'après ces deux théories quelque chose à la fois de solide et de souple, élastique ou mou dans un réseau social. Le pouvoir et les ressources passent par le côté mou ou plus souple du réseau. Ce côté très pratique du réseau a des avantages et des inconvénients, à mon sens. Il y a certes une entrée d'informations quand les liens faibles ou des trous structuraux sont présents dans le réseau, et je peux même dire que plus ils sont présents, plus on est garanti d'avoir d'accès à des informations diverses. Je dois quand même reconnaître à M. S Granovetter et R. Burt le mérite d'avoir inventé leurs théories parce qu'elles configurent la structure d'un réseau et ainsi fournissent quelques outils d'analyse pour étudier le capital social d'un individu.

Compte tenu de ma problématique, je m'intéresse davantage à la partie ouverte du réseau, celle qui fait entrer, circuler et sortir les informations (ressources). Je lie ma réflexion à mon terrain d'études : les élèves primo-arrivants qui se trouvent dans un réseau ont évidemment besoin d'enrichir leur capital social en L2 et je suppose que la qualité des amis qui font partie de leur réseau joue beaucoup sur la richesse de leur capital social. Dans ce cas-là, le profil des élèves qui constituent les liens faibles ou qui remplissent momentanément les trous structuraux, et la qualité d'informations qu'ils apportent au réseau sont importants à la fois pour l'appropriation de la L2 et pour leur capital social. Il semblerait que cela ne serve à rien ou très peu d'avoir un gros capital social mais dont la qualité est pauvre.

Si le capital social est décrit comme un ensemble de ressources, on peut penser que, pour les élèves ne maîtrisant pas la langue du pays, il est une richesse. Mais il ne faut pas oublier que ce n'est pas la somme des amis qui est importante dans cette situation, mais la qualité de leurs ressources. Ainsi peut se justifier la réflexion de Th. Hobbes (1651) selon lequel pour augmenter son pouvoir, ce qui compte n'est pas le fait d'avoir des amis, c'est plutôt le fait d'avoir des amis ayant eux-mêmes du pouvoir. De quel pouvoir s'agit-il ? Nous allons le voir, car c'est ainsi que le capital social trouve sa place dans ma recherche.

1.3.3. Pouvoir

Le pouvoir d'un individu dans un réseau peut s'observer par son autonomie et la centralité de sa position occupée. Il faut entendre l'autonomie dans le sens structural, c'est-à-dire la capacité de ce dernier de nouer d'autres contacts, et que ces contacts agissent pour son propre intérêt (R. Burt, 1992). Autrement dit, le but de ce pouvoir c'est d'attirer et de côtoyer les bonnes personnes qui sont susceptibles d'aider l'individu dans ce qu'il recherche.

Le pouvoir ne vient pas uniquement du fait que l'individu en question possède une autonomie structurale mais aussi de la centralité de la position occupée dans le réseau. L. Freeman, (1979) propose trois formes de centralité : celle de degré, celle de proximité et celle d'intermédiarité. La première correspond au nombre de contact d'un individu avec les autres, donc dans cette perspective, un individu est central s'il est fortement lié aux membres du réseau, il est périphérique s'il l'est moins. La seconde correspond au degré de proximité de l'individu central par rapport à l'ensemble des membres du réseau. La troisième correspond à la faculté d'intermédiarité, c'est-à-dire que l'individu est central dans la mesure où il est indispensable pour assurer la transmission des informations. Dans un autre sens, il assure la coordination de l'ensemble du réseau parce que tout passe par lui.

Ici la notion de pouvoir n'est pas la même que celle que je viens d'évoquer plus haut. Le pouvoir est davantage attaché à la mobilité et au rôle de l'individu dans le réseau. Tandis que la notion de réseau social dans le champ sociologique est beaucoup plus axée sur l'individu lui-même.

1.4. Le réseau social en sociolinguistique

La notion de réseau social en sociolinguistique est utilisée comme point de départ pour étudier des phénomènes linguistiques d'une communauté, d'un groupe social d'un individu, etc. Plusieurs sociolinguistes ont mené des recherches dans cette perspective. C'est pourquoi, sans doute, un terme définitoire commun et précis de réseau social n'a jamais vraiment existé. En réalité, chaque chercheur élabore son approche et définit la notion selon sa thématique de recherche. Pour arriver à comprendre la place de cette notion dans le champ sociolinguistique, je vais commencer par déployer et préciser l'approche des uns et des autres, selon une optique qui soit pertinente par rapport à ma recherche.

Avant d'aborder les différentes approches, la synthèse de J. Boissevain (1987) à partir de quelques travaux sur le réseau social dégage les grandes caractéristiques de la notion en sociolinguistique. Il commence par une définition large de la notion, un réseau est constitué de personnes qui sont liées les unes avec les autres par des liens sociaux, selon des régularités structurelles. Ensuite, il pose des critères plus précis d'ordre structurel et interactionnel. Les critères structurels renvoient à la taille du réseau de l'individu, la densité de son réseau, la centralité ou la marginalité de l'individu par rapport à celui-ci et le regroupement de personnes à l'intérieur du réseau. Les critères interactionnels renvoient au nombre des

différentes relations de rôles que les participants peuvent partager, à leur contenu transactionnel, leur réciprocité ou leur asymétrie, leur fréquence et leur durée.

L'auteur ajoute à ces critères d'autres éléments subjectifs qui concernent véritablement la personne, et que les chercheurs prennent en compte pour caractériser un réseau social. Il s'agit de la place qu'elle occupe par rapport à d'autres personnes de son réseau, du degré d'intimité, de son âge, son niveau d'éducation, sa profession, sa personnalité, etc.

1.4.1. L'approche de W. Labov

La notion de « réseau social » est abordée implicitement et indirectement dans la recherche que W. Labov et son groupe de chercheurs ont effectuée en 1965 sur la langue des ghettos noirs des Etats-Unis¹⁸. Bien que dans cette étude une grande partie de la recherche soit consacrée à la structure linguistique du vernaculaire noir américain, la collecte des données est souvent déplacée vers le cadre social des sujets. D'ailleurs, il est important de souligner que l'auteur s'attaque à la problématique en considérant plusieurs aspects, comme la situation politique et l'organisation sociale de la jeunesse des ghettos noirs des Etats-Unis. Le point qui m'intéresse plus particulièrement est celui d'organisation sociale. En effet, c'est plutôt dans la méthodologie de recueil des données que le réseau social est implicitement considéré. W. Labov et ses enquêteurs se déplacent et vont enregistrer les informateurs là où ils se trouvent, dans leur contexte, avec leurs amis et sur leur terrain. Entrer dans la vie des informateurs donne une autre dimension à la recherche. L'auteur le dit d'ailleurs « *Il apparaît donc que le mieux que nous puissions faire actuellement avec nos connaissances limitées, pour apprendre les capacités verbales de l'enfant est de les étudier au sein du contexte culturel où elles se sont développées* » (1993 : 103). Deux choses me paraissent importantes dans cette citation : la première est que l'on se fait souvent des représentations a priori sur des éléments qu'on recherche, et que cela réduit son champ de recherche. La seconde est qu'il faut chercher des éléments là où ils sont et là où ils se produisent. C'est

¹⁸ Pour mieux comprendre l'approche de l'auteur, il faut d'abord évoquer sa position scientifique par rapport à une pensée des psychologues scolaires qui avancent la thèse de privation verbale et culturelle pour expliquer l'échec scolaire des enfants noirs des ghettos. C'est-à-dire que ces enfants n'ont pas de stimulation verbale, entendent peu de phrases bien formées. Ils sont incapables de faire un certain nombre d'opérations cognitives ; prononcer des phrases complètes, nommer des objets courants, former des concepts ou communiquer des pensées logiques. W. Labov s'oppose fortement à cette psychologie scolaire en faisant une étude empirique sur le vernaculaire noir américain pour démontrer que cette population n'est pas du tout en état de privation verbale et culturelle.

dans cette perspective que le réseau social entre en ligne de compte dans sa recherche. En s'attaquant à l'organisation sociale des sujets, il souhaiterait mettre en évidence la cause principale de l'échec dans l'apprentissage de la lecture des enfants noirs. Pour lui, limiter l'échec de ces enfants à l'environnement et aux comportements scolaires, c'est traiter le problème à la surface. Il aborde le problème différemment, sous l'angle du réseau social¹⁹ des sujets. C'est la technique même utilisée par les enquêteurs qui montre que l'enquête s'inscrit à un moment donné en plein réseau social des informateurs : « *Notre méthode ordinaire consiste à interroger un certain nombre d'individus, à localiser ainsi leur groupe de pairs, puis à faire sa connaissance ; celle-ci faite, nous étudions le langage du groupe à la faveur des interactions spontanées qui s'y déroulent* » (1993 : 329). Les enquêteurs ont également suivi deux groupes pendant deux ans à l'aide de différentes méthodes : interviews personnelles, face à face, rencontres restreintes ou séances de grands groupes²⁰. Ils ont pratiquement vécu avec les enquêtés en les rencontrant tous les jours.

Finalement, l'approche de W. Labov par rapport au réseau social est fortement attachée aux techniques de recueil des données, par exemple, celle de l'observation participante. Autrement dit, l'enquêteur pénètre et fréquente le groupe social des informateurs pour saisir « la spontanéité » de ces derniers et cela permet de comprendre et de dépasser les interprétations de premier abord. Agir de cette façon amène la recherche à un autre niveau et rapproche le corpus recueilli de la réalité sociale et interindividuelle et par conséquent la justesse des données permet une analyse plus fine et exacte.

En somme, le réseau social est un moyen de saisir la spontanéité, la naturalité et la dimension ordinaire des propos des sujets. Il répond à la question : comment observer la façon dont les gens parlent quand on ne les observe pas ? (W. Labov, 1976).

J'évoque ici la recherche d'un autre sociolinguiste plutôt orienté vers les recherches en phonétiques (B. Laks, 1978) qui s'est inspiré de l'approche de W. Labov pour mener sa recherche sur un groupe d'adolescents âgés de 14 à 15 ans à Villejuif, banlieue parisienne. Sa recherche portait sur les réalisations phonétiques de ces jeunes et notamment, la chute de /r/ dans certains mots. J'ai inclus l'étude de ce chercheur dans cette catégorie d'approches parce que sa démarche est quasiment identique à celle de W. Labov sauf que lui s'attaque à la problématique de manière inversée : c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux jeunes qui sont éloignés

¹⁹ W. Labov ne mentionne pas le terme « réseau social » dans son étude, il emploie le terme « organisation sociale ».

²⁰ Entre six et douze garçons.

et qui ne font pas partie de la culture de rue, alors que W. Labov s'intéresse à ceux qui en font partie. Le fait que l'un place sa recherche au cœur de la culture de rue et que l'autre la place à l'extérieur de celle-ci ne change pas la forme de la problématique. Par contre, ce qui change et ce qui m'intéresse c'est le fond de la recherche par rapport au réseau social des informateurs. En effet, ce sont les moyens méthodologiques mis en place pour entrer dans le réseau social des individus qui m'intéressent le plus.

Je me focalise sur l'enquête de B. Laks pour montrer ce qu'apporte son approche (bien que très proche de celle de W. Labov) par rapport à la notion de réseau social. La conception du réseau social est différente chez B. Laks parce qu'il est principalement du côté des « paumés²¹ » selon les termes de W. Labov. Pour comprendre sa conception, il faut souligner les grands traits distinctifs qui ressortent de son étude :

- la constitution d'un groupe est fortement liée à un endroit (institution ou autre) et il représente beaucoup plus qu'un simple espace « banal ». C'est un lieu socialement marqué. Il représente une symbolique, c'est une marque sociale (B. Laks, 1978) qui selon moi facilite peut-être l'intégration sociale ;
- les membres du groupe présentent une certaine unité (âge, sexe, résidence, origine sociale, famille peu nombreuse etc.) ;
- l'hétérogénéité du groupe en interrogeant l'habitus (P. Bourdieu, 1972) des membres. En d'autres mots, il s'agit de dresser le portrait sociologique de chaque membre du groupe afin de savoir qui parle.
- la structure interne du groupe par rapport aux autres membres et aux gens de l'extérieur du groupe.

En effet ce que B. Laks a tenté de montrer est que le réseau social est structuré par l'homogénéité et l'hétérogénéité de ses membres. S'intéresser aux énoncés des membres d'un réseau, c'est aussi s'intéresser à « *leur histoire propre, leur existence, leur réalité même* » (249). Comme il le dit, voir les choses dans cet optique ne sert pas uniquement à se rappeler que les informateurs sont des êtres sociaux, mais à faire remonter à la surface des « *marques socialement classées et par suite socialement classantes* » (243).

²¹ Pour moi, le terme « paumé » est relatif. Tout dépend de l'angle sous lequel on situe sa recherche et la position de l'observateur.

1.4.2. L'approche de J. J. Gumperz

La notion de réseau social a été bien présente dans l'étude ethnographique qui avait pour objectif de dégager quelques perspectives de base sur les déterminants sociaux et linguistiques tout en examinant des situations de communication dans une petite communauté rurale. L'étude a eu lieu dans une région bilingue du Sud-Ouest de l'Autriche.

Avant même de préciser sa façon de procéder, il met les lecteurs en garde à propos de la méthodologie à mettre en œuvre lorsqu'on se lance dans l'analyse empirique des réseaux. Je retiens quelques principes méthodologiques qui me paraissent essentiels dans sa démarche pour aborder cette question : garder le contact sur une base régulière ou quotidienne avec les informateurs (les enquêteurs vivaient chez l'habitant et ils participaient aux activités de loisirs, aux tâches ménagères et aux travaux de la ferme), laisser s'écouler une période initiale de familiarisation (les informateurs s'habituent aux enquêteurs au cours de cette période), compléter les enregistrements et les observations sous forme de notes écrites (cela facilite la vérification des observations et autres éléments utiles).

L'auteur explique qu'à travers l'étude des réseaux sociaux, on peut aller au-delà des liens personnels, on peut dégager par exemple les buts essentiels de l'interaction, les modes de collaboration et les normes liées au comportement et à la communication (J.P. Bloom & J.J. Gumperz, 1972). Il souligne également ce que le réseau social peut mettre en évidence les cas où il y a des collaborations à long terme entre les membres de ce réseau : « *il favorise l'apparition de routines du comportement et de conventions de communication qui deviennent traditionnellement associées aux activités concernées et servent à les caractériser* » (J.J. Gumperz, 1989 : 40).

Dans son étude citée plus haut, le réseau social a été abordé de manière transversale dans le but de se rendre compte des changements linguistiques dans le répertoire verbal des locuteurs. La notion a été utilisée par J.J. Gumperz de deux façons différentes ; sur une macro-échelle et sur une micro-échelle mais en parallèle. Sur le plan macro, il considérait le village sur lequel portait sa recherche comme étant un système de réseaux soudés et fermés par rapport à d'autres villages périphériques ou à des voisins frontaliers. Pour alimenter la façon dont il abordait la question de réseau sur ce plan-là, il y rattachait un arrière plan socio-économique, historique et politique afin de fournir les éléments essentiels et d'expliquer le pourquoi de la situation du village.

Sur le plan micro, l'approche de l'auteur n'a pas été focalisée sur le réseau de chaque individu, il étudiait des phénomènes d'ordre interactionnel ou conversationnel et il les liait ensuite à des réseaux spécifiques. En regardant son approche de près, il montre que si réseau il y a, il n'existe pas uniquement par le nombre de relations interpersonnelles mais bien par la façon de parler et le contenu linguistique ou autre des échanges. En effet, c'était l'une des hypothèses de la recherche : « *si notre hypothèse est juste selon laquelle les distinctions de codes et les conventions pragmatiques sont liées directement à la structure des réseaux interpersonnels, alors des changements survenus dans ces réseaux devraient entraîner également des changements linguistiques fondamentaux* » (J. J. Gumperz, 1989 : 48). Ainsi il détermine le réseau par les conventions de communication spécifiques ou des conventions pragmatiques spécifiques.

Ces deux approches, ce que j'appelle d'une part *in vitro*, et d'autre part *in vivo*, permettent d'étudier les pressions qui pèsent sur l'individu, pressions dont il n'a pas le contrôle dans un espace donné et ils permettent également de voir comment l'individu réagit par rapport à celles-ci. Il est clair que s'il y a du changement au niveau du réseau macro (*in vitro*) cela entraîne des bouleversements au niveau du réseau micro (*in vivo*). Dans cette perspective, il est évident que les facteurs politiques et socio-économiques produisent des influences sur la construction d'un réseau (des relations interpersonnelles internes) dans un lieu. L'étude que J. J. Gumperz a menée avec son équipe (1971) montre que ces bouleversements dans les deux types de réseaux entraînent des changements linguistiques et de ce fait, ce n'est pas des attributs personnels comme l'origine de l'individu, les mêmes membres de sa famille, la tranche d'âge, etc. qui font que l'individu s'identifie à un réseau quelconque, c'est plutôt les normes interactionnelles du contexte qui lui permettent de s'identifier à un réseau.

Pour conclure sur l'approche de J.J. Gumperz à propos du réseau social, trois éléments importants sont à noter. Primo, les facteurs linguistiques sont une partie intégrante d'un réseau social, secundo, l'approche d'un réseau doit se faire par deux biais (micro et macro). Tertio, ce sont les normes situationnelles et d'interaction qui construisent le réseau à travers des caractères linguistiques de ces participants mais pas l'inverse.

1.4.3. L'approche de C. Juillard

L'intérêt que l'auteur (1995) porte à la question de réseau social se concrétise dans le cadre d'une enquête dans une ville secondaire du sud du Sénégal appelée Ziguinchor. La recherche s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique urbaine. Dans cette recherche, l'utilisation des réseaux des sujets se sont faits sur deux volets d'enquêtes distincts. Le premier volet concernait les enfants en fin de scolarité primaire et le deuxième volet concernait des habitants des quartiers anciens ou récents d'un village à Ziguinchor. Celui qui attire mon attention est l'enquête avec les enfants scolarisés. Avant d'aller plus loin, je tiens à souligner que la méthodologie utilisée pour recueillir des données au niveau micro aussi bien que macro concernant les réseaux était différente : dans celle avec les enfants, les questionnaires ont été utilisés en présence des enquêteurs et en présence de l'enseignant pour assister les enfants ; dans celle avec les habitants, les déclarations orales ont été retenues à partir des entretiens effectués.

Le premier point qui m'a paru très net est que C. Juillard, dans sa recherche, considère les réseaux comme un « déjà-là ». Ce fait posé, les enquêtes allaient plus dans le sens de l'organisation des pratiques langagières au sein de la communauté que de la construction des réseaux. Néanmoins, cette préoccupation n'est pas du tout défavorable à l'étude des réseaux, il faut juste l'apprécier à sa juste mesure.

L'étude menée sur les enfants scolarisés et leur milieu avait pour objectif de « *mesurer l'impact de la mixité intra-familiale sur le maintien de la langue d'origine, ainsi que l'influence des dominances linguistiques de quartier sur les répertoires des différents groupes ethniques* » (156 : 1995). Bien que l'objectif ne renvoie pas clairement à l'étude des réseaux, l'auteure s'est appuyée sur les réseaux de relations des enfants pour obtenir des informations recherchées. Les pratiques langagières et les langues utilisées étaient des indicateurs premiers qui ont été pris en compte pour ensuite voir comment ils s'organisaient en réseaux. C'est ce qu'elle a fait ressortir dans sa conclusion de l'enquête : « *différents traits caractéristiques permettent d'identifier les groupes ethnico-linguistiques. La diversité des idiomes est certes prioritaire ; à cela s'ajoutent leur taux d'usage variable, d'un groupe à l'autre, le taux de réciprocité et de leur usage, ainsi que le taux d'usages contrastés ou non. Des pratiques suffisamment réitérées, par groupe ou par quartier, sont l'indice d'un modèle de communication propre à ce groupe ou à ce quartier* » (198 : 1195).

On apprend implicitement à travers son enquête²² que lorsque, les réseaux sont déjà construits, ce sont les pratiques langagières qui sont susceptibles de provoquer les variantes dans le maintien des réseaux et qui font évoluer ces derniers.

Le point le plus important dans cette approche est la mise en relation du « répertoire linguistique » (terme employé par l'auteur, pour le *linguistic repertoire* de J. J. Gumperz) des enfants avec les usages langagiers. Le maintien du réseau est assuré selon le degré de son répertoire linguistique : les personnes qui ont un niveau débutant dans une langue étrangère ont tendance à rester groupées dans le même réseau social et s'inscrivent rarement dans un autre réseau où les membres ont un niveau avancé de cette langue étrangère. Si cela est le cas, je peux donc émettre l'hypothèse que la construction du réseau d'un individu dépend de la richesse linguistique de son répertoire et pour développer et profiter de cette richesse l'individu doit posséder un pouvoir linguistique qui peut être par exemple se justifier dans un jeu lorsque les membres du réseau lui reprochent de tricher. Celui-ci dépend énormément de la qualité de ressources et du pouvoir que l'on possède dans un réseau, et ce fait rejoint l'idée que j'ai évoquée plus haut.

1.5. Le réseau social en didactique des langues

Le réseau social dans le champ didactique n'est pas la préoccupation première des didacticiens français. Cette notion a été très peu étudiée dans cette discipline ou lorsqu'elle a été abordée, elle apparaissait sous une autre appellation. Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) le terme « réseau » est attaché à celui de « communication » (réseau de communication), et là encore ce n'est pas une notion qui soit spécifique à la didactique des langues, elle s'inscrit plutôt en psychologie sociale. Néanmoins, on y retrouve quelques hybrides terminologiques qu'on pourrait utiliser pour essayer de le rendre opérationnel en socio- didactique.

Les auteurs partent directement du principe que les gens sont d'office les membres d'un groupe. Le terme « réseau » est placé dans l'acte de communication, il est considéré comme l'ensemble des données matérielles permettant les échanges entre les membres du groupe. « *Il est en grande partie responsable des structures de communication qui*

²² Je voudrais juste souligner que lors de cette enquête l'auteure était consciente que certaines informations recueillies ne correspondaient pas toujours à la situation réelle et qu'il s'agissait bien des représentations des enfants sur leurs usages linguistiques.

s'établissent dans le groupe (les structures étant les échanges réellement effectués et leur organisation à un moment donné ; selon la position des participants, seule une partie du réseau peut être utilisée). » (R. Galisson & D. Coste, 1976 : 472).

Je suppose que dans cette perspective les membres sont ceux d'un groupe-classe. Les auteurs cités rajoutent que le réseau est élément important qui fournit des informations sur la quantité, la qualité et l'efficacité de l'information transmise dans les phénomènes de groupe. (op.cit).

Bien qu'il ne soit pas clair dans le *Dictionnaire de didactique des langues* si la définition renvoie directement à des situations de classe, j'ai choisi de la traiter dans un contexte de communication didactique. Je tiens à préciser que je ne veux en aucun cas faire dire aux auteurs de l'ouvrage ce qu'ils n'ont pas dit. Mais c'est tout simplement judicieux et approprié d'inscrire mes réflexions dans cette discipline.

Constatons là donc que cette définition du réseau (de communication²³) a un fondement social. Il s'agit d'un regroupement de personnes dans une classe (espace social donné) et qui utilise la langue (produit social) pour créer, soutenir, consolider des liens interpersonnels. Dans un premier temps, ce qui peut ressortir en termes de réseau social et qui soit en phase avec ce dernier, c'est effectivement les structures de communication et leur organisation. Quand cela se passe en situation didactique, l'organisation sociale et institutionnelle de l'espace-classe (cf. chap. 1 partie I) fixe les structures de communication et leur organisation. Dans un second temps, il est vrai que le réseau est un indicateur précieux pour informer sur les différents aspects de l'information transmise au sein d'un groupe. La qualité, la quantité et l'efficacité de l'information correspondent parfaitement à certaines caractéristiques classiques d'un réseau social sauf quand elles sont contrôlées et, dans la communication didactique elles le sont souvent.

Donc, en regardant de près et de manière transversale le terme « réseau de communication » tel qu'il est défini dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, on comprend immédiatement qu'il est calqué sur le « réseau social », et que son application en situations de classe induit que certaines contraintes d'ordre pédagogique et institutionnel donnent une autre configuration à la notion. Ainsi les contextes de production et d'expression des réseaux sociaux sont-ils non négligeables.

²³ Tout en sachant que j'adhère à l'idée que le réseau de communication détermine le réseau social et inversement.

1.5.1. Les contextes d'appropriation

Je crois qu'il faut s'intéresser aux contextes d'appropriation en didactique des langues pour faire émerger quelques paramètres du réseau social à partir de la manière dont il apparaît en classe de langue.

Il faut remonter à la distinction que fait S.P. Corder (1973) entre apprenant / apprentissage captif et apprenant / apprentissage non captif, ce qui correspond globalement au duel apprentissage guidé / apprentissage non guidé (W. Klein, 1989). Autrement dit, il existe deux processus d'apprentissage ; le processus institutionnel et le processus naturel.

Pour essayer de dégager quelques traits du réseau social et de le situer dans le cadre didactique, je vais me concentrer sur l'apprentissage guidé (celui qui se passe en classe de langue). Cet espace d'appropriation peut jouer grandement sur la structure du réseau social au sein de la classe grâce à ou à cause de son caractère institutionnel et ritualisé, régi par des règles explicites et impératives : « *programmes, contenu, progression, activités, évaluation ; horaires, rythme, contrôles, groupe classe régulier, lieu régulier, etc.* » (R. Porquier et B. Py, 2004 : 61). Il faut également prendre compte la dimension temporelle « (*durée totale semaine / jour / heure, rythme, cursus, âge*) ». (Op.cit). Vient s'ajouter à tout cela le degré de décision et de choix de l'apprenant quant aux conditions de l'appropriation.

Il est clair que décrire le contexte d'appropriation dans le cadre didactique ne situe théoriquement pas très bien la notion de réseau social. De ce fait, il est donc difficile de prétendre que celle-ci est bien assise dans le champ didactique pur et dur. Certes, parler des spécificités du contexte d'appropriation guidé ne théorise pas la notion recherchée, mais l'idée de dresser la liste des caractéristiques, de mettre en évidence des conditions d'appropriation dans le cadre institutionnel est une façon de démontrer que la construction d'un réseau social dans une classe/ salle de cours est contraignante, et donc infléchie.

Il me paraît intéressant d'essayer d'examiner plus en profondeur les aspects du réseau social en classe tout en m'appuyant sur les spécificités illustrées plus haut. Pour qu'un réseau se forme, on a besoin d'espaces, d'individus, de régularité dans les rencontres, de durée dans le temps, des échanges entre les membres du réseau, etc. En classe, toutes ces conditions sont réunies, sauf que tout est réglé et contrôlé. Il y a comme un poids institutionnel qui façonne les conditions dans lesquelles un ou plusieurs réseaux sont construits et pèse sur eux.

Je vais expliciter mes propos en plaçant un apprenant (un élève primo-arrivant) au cœur de la réflexion. L'élève qui arrive pour la première fois à l'école en France sans maîtrise de la langue du pays se voit placé dans une classe (classe ordinaire d'après la BOEN Spécial N° 10 du 25 avril 2002) avec les autres apprenants de son âge pendant un certain temps. L'espace d'appropriation est un déjà-là (groupe-classe régulier et lieu régulier). La régularité des rencontres est fixée, l'élève doit suivre un emploi du temps établi préalablement avec des horaires définis. Une fois en classe il est placé à côté de quelqu'un, on surveille ses mouvements, on contrôle sa prise de parole, on lui dit ce qu'il faut faire, dire et ce qu'il ne faut pas faire, dire, on lui interdit certaines choses, etc.

On est dans un cas de figure où l'élève va effectivement construire son réseau social en classe mais avec beaucoup de contraintes. Elles proviennent du fait que l'institution exerce un certain pouvoir sur la classe et sur ce qui se passe à l'intérieur, donc sur l'élève. Aucune marge de liberté n'est donnée à l'élève, les membres de son réseau sont choisis par l'enseignant parce qu'il doit travailler avec certains élèves et pas avec d'autres. Il est obligé de garder le contact, de voir, d'interagir avec les membres de son réseau (imposé) même s'il ne le souhaite pas. Le système l'oblige. C'est dans cette configuration que le réseau social existe dans le cadre didactique mais je ne nie pas le fait que l'élève en question ouvre d'autres petites fenêtres pour créer d'autres réseaux et ce, malgré le cadre didactique. A mon sens, ce type de réseau (non contraint) est plus intéressant à observer et à analyser tant sur le plan d'appropriation de la L2 que sur le plan sociologique, pour saisir les pratiques langagières et communicatives des ENAF. Cela dit, les deux espaces scolaires, classe et non-classe, sont cependant corrélés, puisque les participants aux deux réseaux sont a priori des scolaires, et aussi des adultes travaillant habituellement dans l'école.

1.5.2. Recherches canadiennes

Si les Français n'ont presque pas abordé la notion de réseau social en situation scolaire dans leurs recherches, les chercheurs canadiens se sont penchés sur la question. Plusieurs études ont été menées dans les écoles francophones ou anglophones au Canada là où il y a une forte concentration multiethnique.

1.5.2.1. La recherche d'A. Beaugesne et H. Hensler

En examinant les recherches au Canada, quelques-unes se sont révélées particulièrement pertinentes pour ce qui est ma recherche. La première est celle d'A. Beaugesne et H. Hensler en 1987 sur la situation du français et l'intégration psychosociale des élèves sur l'île de Montréal. L'objet de leur recherche est de dresser un bilan de la situation de la langue française dans les écoles pluriethniques de Montréal, et d'identifier les facteurs qui nuisent et ceux qui contribuent à son développement.

Trois milieux ont été privilégiés pour mener à bien cette étude. 1) Le milieu scolaire : la situation de l'intégration psychosociale des élèves et la situation linguistique ont été examinées de près, vu la relation étroite qui existe entre le processus d'intégration et le processus d'appropriation de la L2. 2) Le milieu familial : dans ce cadre-là ce sont les interactions sur le plan linguistique qui ont été relevées. Plusieurs aspects de ces dernières ont été pris en compte, à savoir, les usages linguistiques dans les relations personnelles, le degré de compétence des parents en français ainsi que les usages linguistiques en rapport avec les médias. 3) Et enfin le milieu communautaire : les usages linguistiques des élèves et l'importance relative du français par rapport à l'anglais et aux langues d'origine dans les situations d'interaction ont été retenus.

Après cette brève présentation de la recherche d'A. Beaugesne et H. Hensler, je vais maintenant aborder l'aspect qui m'intéresse particulièrement dans cette étude et les grands résultats qui en ressortent. D'abord, l'intégration psychosociale des élèves à l'école est l'aspect qui se rapproche le plus de ma recherche, et qui est en plus lié directement à la construction d'un réseau social par les élèves allophones²⁴ en milieu scolaire. Comme le disent les auteurs « *l'apprentissage d'une langue ne peut pas se ramener à l'acquisition de connaissances et de techniques. Il dépend étroitement de la qualité et de la fréquence des situations de communication qui sont offertes à l'enfant* » (1987 : 49).

Les résultats qui m'intéressent tournent autour de trois grands axes : les relations entre les élèves de différentes origines ethniques ; le regroupement des élèves ; et la qualité des relations interpersonnelles. En ce qui concerne :

- les relations entre les élèves de différentes origines ethniques ; on peut observer des grandes tendances. Les élèves de minorité ethnique sont plus enthousiastes à

²⁴ Au Québec, le terme « allophone » désigne une personne dont la langue maternelle n'est ni le français et ni l'anglais.

accepter les élèves du pays d'accueil et la situation inverse n'est pas réciproque, c'est-à-dire que les élèves du pays d'accueil font apparaître une tendance moins forte à vouloir interagir avec les élèves de minorité ethnique. Une deuxième tendance est la formation de sous-groupes selon l'appartenance ethnique. Il est à noter que ces tendances sont plus fréquentes dans les écoles secondaires que dans les écoles primaires.

- Le regroupement des élèves par l'observation directe ; on observe que de manière générale les sous-groupes se forment dès que les élèves sont dans les couloirs et dans la cour de récréation. L'utilisation d'une langue est loin d'être le critère de la formation de ces sous-groupes, le niveau scolaire (ou plus précisément la classe), le sexe et l'appartenance ethnique sont les principaux facteurs du regroupement des élèves.
- La qualité des relations interpersonnelles ; elle a été jugée généralement bonne dans la cour de récréation et lors des repas pris en commun. Il en a été conclu que la densité ethnique de non-Québécois ne semble pas être un facteur d'aggravation des conflits.

Ce qui ressort de leur analyse de ces deux chercheurs, en passant ces résultats au peigne fin, est l'existence des problèmes relationnels entre élèves de divers groupes ethniques à cause des difficultés de communication linguistique, et aussi à cause des tensions et des clivages entre groupes ethniques.

La formation de sous-groupes basée sur l'appartenance ethnique n'est pas vue d'un très bon œil par les sujets de l'enquête mais d'un point de vue scientifique les chercheurs (A. Beauchesne et H. Hensler) pensent que cela comble des besoins semblables à plusieurs points de vue : « *développement et maintien de la langue et de la culture d'origine, soutien psychologique et social, initiation des nouveaux arrivants à l'école par les plus anciens, développement d'identité* » (1987 : 373). Par ailleurs, les chercheurs expliquent que la formation de sous-groupes fondée sur l'appartenance ethnique réduit considérablement la qualité de la communication et, par conséquent, ralentit le processus de l'appropriation et le développement de langue française. Ils précisent que ce phénomène joue en défaveur des élèves allophones, lesquels ont besoin d'un grand nombre de situations d'interaction en français pour consolider leurs apprentissages linguistiques, mais aussi d'une aide directe des francophones pour parfaire leurs habiletés linguistiques.

A la lumière de cette recherche, je peux tirer quelques conclusions qui poussent à penser que la qualité du réseau social des élèves allophones contribue énormément à l'appropriation de la L2 en termes de rapidité et de qualité. L'appartenance ethnique est un pôle d'attraction majeur pour créer un réseau. Par ailleurs, le fait de faire partie d'un réseau social ethnique peut susciter des problèmes de type relationnel entre les élèves allophones et ceux du pays d'accueil.

Dans les résultats de cette recherche, on relève sans doute les avantages et les inconvénients d'un réseau social en situation (para) scolaire. Il est vrai que la recherche avait pour but de repérer les facteurs qui nuisent ou pas au développement du français, et de ce fait l'aspect sous-jacent du réseau n'a pas été traité ; par exemple, l'évolution d'un réseau, les interactions qui s'y déroulent, la variété du français qui est pratiqué, etc. Ce qui m'emmène à penser que le réseau social dans ce type de situation fait apparaître les effets qui se produisent lorsqu'il y a une certaine tendance dans la construction d'un réseau social. Par exemple, lorsque la construction d'un réseau social est davantage axée sur l'appartenance ethnique.

1.5.2.2. La recherche de G. Sénéchal

La deuxième recherche est une enquête menée par G. Sénéchal en 1985 ; elle est une suite de la première qui a eu lieu en 1979. L'étude de 1985 a été plus axée sur la conscience linguistique afin de déterminer les attitudes et les comportements linguistiques des allophones et anglophones inscrits à l'école française en 4^e et 5^e année du secondaire aussi qu'au niveau collégial.

Sur le sujet du réseau social, rien n'a été clairement recherché mais quelques choix méthodologiques laissent entendre que l'enquête est passée à travers le réseau social des élèves. Par exemple, pour obtenir les données sur l'insertion sociolinguistique des jeunes, les chercheurs se sont intéressés aux contacts et aux usages linguistiques à l'extérieur de la classe. Pour ce faire, la fréquence et la langue des contacts intergroupes ont été prises en compte. Les résultats révèlent que les allophones ou les anglophones utilisent le français pour communiquer avec les francophones à l'extérieur de la classe.

En conclusion, il apparaît que l'école et le Collège d'enseignement général et professionnel (cégep) de langue française représentent pour les allophones et les anglophones un important lieu de rencontre avec le milieu francophone. Les contacts établis, les habitudes

prises, les amitiés nouées créent des liens entre les groupes linguistiques qui semblent se maintenir à l'extérieur de l'école. Il a été observé que ces liens durables privilégient l'usage du français. On note également que la langue de l'école tend à supplanter les langues maternelles chez les allophones, alors que chez les anglophones, anglais et français semblent plutôt en situation d'équilibre (G. Sénéchal, 1987).

Je constate que dans cette étude la relation entre milieu scolaire ou para scolaire et réseau social est faite, ce qui sous-entend que l'école est un espace d'appropriation important qui permet une certaine exposition à la L2. Ce qui ressort dans cette conclusion est que les réseaux sociaux créés en milieu (para) scolaire sont des réseaux qui peuvent faciliter l'intégration sociale et linguistique des élèves à l'école. Le choix de son réseau et la construction de ce dernier sont un moment déterminant pour ce qui est l'avenir de sa langue maternelle, ses relations avec ses pairs et d'autres intervenants à l'école, son appropriation de la L2 et la possibilité de se faire une place à l'école.

1.5.2.3. Brève synthèse des recherches canadiennes

En somme, les études canadiennes apportent à la notion sa place dans l'appropriation de la langue du pays d'accueil et l'intégration scolaire des élèves allophones. En synthétisant de manière analytique les résultats des deux recherches je me rends compte que le réseau social d'un élève (ENAF) à l'école peut être très fermé ou très ouvert selon les attitudes que ses interlocuteurs affichent à son égard et que les modes d'appropriation de la L2 sont différents selon la structure et les membres d'un réseau.

2. La notion d'espace

Avant d'énoncer la raison pour laquelle j'aborde la notion d'espace dans ma recherche, il m'est indispensable de faire une réflexion²⁵ un petit peu plus profonde sur l'espace, et qui soit en marge de la socio-didactique. Il paraît indéniable que l'être humain vit, mène des expériences et apprend dans l'espace qui l'entoure. Sans espace, il n'a plus de repères, n'a plus de rapport avec d'autrui. Grosso modo, il n'a plus de vie, c'est pour cela que l'espace est vital pour chaque individu avant même qu'il devienne social, culturel, etc.

²⁵ Je pense qu'avoir une réflexion d'ordre philosophique permet de remettre d'aplomb le cadre de sa recherche.

L'espace, c'est la vie et si on l'enlève de l'individu il ne lui reste plus grand-chose sauf l'univers mais que fait-on de l'univers sans espaces et sans être humains ?

L'intérêt de consacrer une partie du cadre théorique à la notion d'espace réside dans le fait que, tout simplement, j'évoque des espaces d'appropriation de la L2 pour les ENAF. De ce point de vue, je considère l'école où vont ces élèves comme un ensemble d'espaces d'appropriation, ou comme a dit E. T. Hall, un « *espace à organisation fixe* » (1971 :132). Au cours de mes expériences en tant que chercheur sur ce terrain-là et de mes observations préliminaires ou antérieures à la présente recherche, j'ai remarqué que l'école est d'une façon ou une autre organisée comme un village. Brièvement, à titre de comparaison, dans un village chaque bâtiment a des fonctions particulières et l'organisation sociale des habitants se fait en rapport avec les bâtiments et leurs fonctions. (Personnellement, je n'ai pas effectué des études poussées dans cette direction mais je me suis inspiré des ouvrages et recherches des ethnologues pour établir cette comparaison). Il en va de même pour chaque micro-espace dans une école. Ainsi, je me suis aperçu que la classe de langue n'est pas l'unique lieu où les ENAF s'approprient la L2. L'école est composée de plusieurs espaces qui permettent aussi cette appropriation. Dans cette recherche j'associe donc l'appropriation de la L2 à d'autres espaces socio-scolaires où la base de cette dernière ne repose pas uniquement sur l'axe linguistique. Je pense qu'il est important d'observer ces espaces et leurs élèves, sans pour autant oublier l'espace-classe, pour arriver à comprendre ce qu'ils apportent de plus. En effet, les élèves ne s'approprient pas seulement la L2 dans ces espaces, il y a tout un apprentissage qui se fait, sur le plan socio-interactionnel, communicatif et pragmatique, mais qui reste difficile à cerner dans la classe de langue, car il est en retrait, comme un socle souterrain qui se construit pour soutenir le reste.

La notion d'espace est très complexe à traiter parce que l'espace apparaît à la fois comme quelque chose de vide, et quelque chose de plein. C'est la raison pour laquelle je vais m'aider de recherches et d'ouvrages pour contribuer à la théoriser et l'inscrire dans un environnement scolaire et péri-scolaire.

Voici deux perspectives dans lesquelles l'espace est étudié, l'une l'étudie dans le cadre social et l'autre le fait dans le cadre didactique. Le choix de ces deux perspectives s'explique par le fait que ma recherche se déroule tantôt dans un contexte didactique (social aménagé) et tantôt dans un contexte non didactique (social proche du vrai naturel).

2.1. L'approche psychosociologique de l'espace

Cette approche me paraît intéressante parce que l'homme est connecté à son milieu. L'espace n'est donc pas détaché de l'individu, les deux sont traités comme un tout. La relation homme-espace correspond à la façon dont j'appréhende les espaces d'appropriation à l'école. C'est-à-dire que l'espace n'est pas étudié uniquement en tant que lieu mais avec ses individus, ses formes de relation, ses conduites, etc. On n'est pas dans une conception où l'espace fait l'homme ou, inversement, l'homme fait l'espace, il s'agit plutôt d'un rapport dynamique de complémentarité où les deux se complètent afin que l'un ou l'autre puisse exister.

2.1.1. Définition psychosociologique de l'espace

La définition la plus simpliste (dictionnaire *Le petit Robert*) qu'on pourrait donner de l'espace se résume à un lieu délimité où on peut situer quelque chose ou dans lequel une activité quelle conque peut se dérouler. En transformant la notion en objet scientifique, la définition est beaucoup plus précise, profonde et complexe. Donc, scientifiquement parlant, l'espace est considéré comme une quantité, un volume qu'on utilise, etc., comme nous allons le voir.

En psychosociologie, deux mots-clefs sont attachés à l'espace : le comportement de chaque individu et la vie sociale. L'espace est le pôle central qui permet aux individus de se réunir, de se voir, de se rencontrer. Il leur permet également d'organiser leur vie sociale. G-N Fischer le définit « *comme une matrice de l'existence sociale qui conditionne aussi bien les rapports entre les hommes que les rapports entre les hommes et leurs environnements* » (1981 : 27).

Commentons cette définition et afin d'expliquer comment elle rentre dans le cadre de ma recherche à l'aide des schémas suivants :

Schéma 1 : La simplicité de l'espace

ENAF 1 ===== Espace ===== ENAF 2

Dans cette perspective l'espace est considéré comme un pont ou un stade intermédiaire qui permet le contact social entre les deux élèves. Une fois que les deux personnes sont en contact, elles vont médiatiser cet espace. Il convient ici de relever la complexité de la définition pour y voir un petit peu plus clair. Pour établir un contact social, l'homme a besoin de l'espace ou d'un espace et de quelqu'un d'autre ; or ce même espace est abstrait jusqu'à ce que les deux personnes le remplissent. Ainsi, il devient vivant et donne un sens aux interactions de ces deux individus. En d'autres mots, l'espace est symboliquement vide tant qu'il n'est pas occupé. La complexité de cet espace peut être encore plus grande, ce que le schéma N° 2 va tenter de mettre en évidence :

Schéma 2 : La complexité de l'espace

Espace ===== ENAF 1 ===== Espace ===== ENAF 2 ===== Espace

Dans ce sens l'espace est un maillon qui relie ENAF 1 avec ENAF 2 et ainsi de suite, mais la formation de ces trois espaces dans ce schéma dépend de l'espace tel qu'il est exprimé dans le schéma N° 1. En effet, c'est l'espace du schéma N°1 qui s'est décomposé en plusieurs petits espaces en schéma N°2. Je tiens à préciser que cette décomposition n'a pas forcément lieu de manière linéaire, son mode opératoire peut se produire de manière verticale et horizontale. Ce que je voudrais souligner à travers la complexité de l'espace qui tend plutôt vers une configuration homme-environnement-homme, c'est que cette triple relation a plusieurs degrés et niveaux selon les rapports que les trois éléments entretiennent entre eux.

Pour expliquer tout cela concrètement et jeter un pont entre ma recherche et les schémas je vais exemplifier en prenant mon terrain d'études. Que ce soit dans le schéma N°1 ou le schéma N°2 l'espace est toujours le même (la cour de récréation) sauf que dans le schéma N°2 cet espace se décompose en micro- espaces au fur et à mesure que les enfants se rencontrent (des camarades de classe ou autres). L'espace dans le schéma N° 1 est l'élément central qui est utilisé comme cadre afin que les individus puissent créer des sous-espaces (espace- football, espace- chasse aux trésors, etc.). Le fait de se rencontrer et se retrouver dans la cour favorise des moments d'organisation sociale mais le plus important dans cette affaire est que ces sous-espaces puissent exister. Ils dynamisent et stabilisent les contacts interpersonnels dans un même lieu, et c'est à travers ceux-là que les élèves vont exprimer leurs craintes, leurs joies, leurs colères... C'est au cœur de ces sous-espaces ou espaces

intermédiaires que les réseaux sociaux vont éventuellement se former et que les élèves vont s'approprier la L2 de manière différente, mais tout se passera dans un grand espace d'appropriation qui est la cour de récréation.

Dans cette configuration psychosociologique de l'espace, l'espace crée de l'espace à condition qu'il soit envahi et habité par des individus qui ont des liens entre eux et qui y évoluent socialement.

2.1.2. Liberté-espace-pouvoir

Il est difficilement concevable d'imaginer l'espace sans évoquer la question de liberté de celui qui se trouve dans cet espace. Un grand paradoxe apparaît de manière soit directe, soit sous-jacente lorsqu'on regarde de près la relation entre l'espace et la liberté de l'individu. Le paradoxe existe lorsque les individus se heurtent à des contraintes dans un espace donné. G-N. Fischer (1981) pense que l'espace est un système de valeurs qui est réparti dans un champ de liberté enfermé par des barrières plus ou moins rigides. Je relève tout de suite dans cette réflexion l'idée d'avoir le sentiment d'être libre alors qu'on est enfermé. **Le paradoxe se manifeste de manière évidente** par la vision matérielle et physique que l'on a de l'espace. Par exemple, une école entourée d'un mur ou des barrières, cela laisse penser que la liberté des écoliers est vécue dans un espace contrôlé et délimité. La liberté par rapport à l'espace délimité, dans ce cas-là l'école, rappelle indirectement aux élèves qu'ils ont le sentiment d'être libre, d'aller où ils veulent alors qu'il n'en est rien.

Il y a ensuite **le paradoxe plus ou moins visible** mais celui concerne plus particulièrement les règles intérieures, une fois que l'individu se retrouve dans un espace donné. Pour éclairer le premier paradoxe et mieux comprendre le deuxième, je vais aborder la mise en relation qu'E. Goffman (1973) fait entre espace et institution. Il distingue d'abord les institutions partielles et les institutions totales. Selon lui, un individu passe une partie de ses activités quotidiennes dans un ou plusieurs espaces institutionnels partiels, par exemple l'école où un enfant passe en grande partie sa journée, alors que dans un espace institutionnel total l'individu passe la totalité de ses activités dans un même endroit pour un temps prolongé ; autre exemple, une maison de retraite où les résidents se trouvent dans un même endroit pour un temps prolongé.

Apportons une dimension humaine à l'institution partielle (celle qui m'intéresse particulièrement) pour éclairer le premier paradoxe. Il est question ici de placer les antagonistes dans ce type d'institution. Pour ce faire, je vais prendre comme exemple la journée typique d'un ENAF. L'élève arrive à l'école le matin et il y passe la journée. Au cours de la journée il suit des cours dans différentes salles (de CLIN et de classe ordinaire), il sort à la récréation, il joue avec les autres, il parcourt les couloirs, il prend son déjeuner, il revient en cours et finalement il rentre chez lui à la fin de la journée. C'est comme cela que l'élève vit plusieurs expériences au sein de l'établissement. Il se trouve que cet espace est plus ou moins contrôlé par l'institution et l'élève est donc plus ou moins soumis à certaines contraintes. Il se sent plus libre et davantage détendu dans les espaces péri-scolaires parce que justement le rôle de ceux-ci est de lui permettre d'exister, de respirer et d'apprendre.

On le voit, dans le sens goffmanien, l'espace et l'institution s'imbriquent, et de la même manière pour les ENAF les espaces péri-scolaires sont des espaces de liberté, d'essai, d'expérimentation, etc. Ils vivent autrement dans ces espaces-là. En attachant l'espace aux institutions l'auteur met en évidence sa complexité. Il y existe en effet des problèmes complexes, mais qui sont plus ou moins visibles pour les occupants d'un espace en question. A l'école, les élèves savent comment ils doivent se comporter, ce qu'ils doivent faire ou pas, quelle portion il faut occuper dans un espace donné, mais ils n'arrêtent pas d'enfreindre les règles de l'établissement pour, sans doute, se libérer du poids de l'institution.

Dans un contexte donné comme celui de l'école, où les élèves doivent s'approprier une nouvelle langue (le français), ces paradoxes peuvent produire des influences sur le comportement social de ces élèves. Je soupçonne que certains élèves se regroupent et forment des réseaux tout en éprouvant un sentiment de liberté. En d'autres mots, ils ont une illusion de l'espace, c'est-à-dire que l'espace donne à quelqu'un l'impression d'être libre alors qu'il ne l'est pas.

En m'appuyant sur les trois systèmes de liberté introduits par A. Moles (1977), il apparaît que le lien contradictoire entre l'espace et liberté est clairement représenté. A. Moles parle de ces systèmes en termes d'idées de liberté. Premièrement, **l'idée de liberté principale** : l'individu est dans une surface et il peut aller où il veut mais ne doit pas dépasser les barrières qui entourent cette surface. Deuxièmement, **l'idée de liberté marginale** ; elle consiste à se permettre de transgresser les règles et les interdictions tout en sachant qu'il y a une sanction (c'est-à-dire que la liberté a ses limites). Troisièmement, **l'idée de liberté**

interstitielle : ce sont de petits intervalles que l'individu crée ou qui se présentent à lui dans son champ des possibles. Il faut considérer ces petits intervalles comme la liberté interstitielle et, pour A. Moles, c'est la possibilité laissée à l'individu de créer son petit espace dans les interstices des interdictions.

À l'école ces trois idées de liberté ou sentiments de liberté (ma terminologie) existent. Selon les espaces d'appropriation de la L2 les sentiments de liberté sont plus ou moins éprouvés et accomplis. Je me focalise sur la liberté marginale et la liberté interstitielle parce que selon mes observations et expériences, elles sont plus présentes que la liberté principale. Ces deux sentiments prennent forme dans les salles de classe et à l'extérieur de celles-ci. Le sentiment de liberté marginale est souvent éprouvé en classe. L'espace confiné, l'enseignant et les règles de la classe auxquelles l'élève doit se plier l'incitent à franchir les lignes qu'il ne faudrait pas dépasser. Quant au sentiment de liberté interstitielle, il est plutôt observable en dehors de la salle des cours pour la simple raison que l'espace est beaucoup plus grand et que l'élève a l'impression d'être totalement libre.

Vient se greffer à l'espace et à la liberté **la notion de pouvoir**. Dans l'espace, le pouvoir peut apparaître sous plusieurs formes. C'est une sorte d'organisation hiérarchique qui n'est pas tellement visible à l'œil nu sauf lorsqu'elle est représentée par des aspects matériels. Par exemple, l'organigramme d'une entreprise, l'estrade dans une salle de cours, l'affiche sur la porte du bureau du directeur, etc.

Dans le cadre de cette recherche il est question du pouvoir de et à l'école. Bien entendu, le pouvoir est dans tous les espaces d'appropriation, même si les élèves ne s'en rendent pas forcément compte. En salle de cours, il est représenté par l'enseignant et à l'extérieur, il se résume au fait d'être vu. C'est le fait de se faire surveiller par le personnel de l'école qui montre que tel ou tel espace possède un pouvoir sur les élèves.

La présence de ce type de contrainte pour les élèves vient évidemment du pouvoir de l'école. L'État régi par la Constitution organise et distribue les pouvoirs publics, administratifs, législatifs et judiciaires (S. Bernstein et O. Rudelle, 1992). Avec le pouvoir dont l'établissement scolaire dispose (et qui dépend de la loi, complétée de décrets et arrêtés), les règles sont appliquées par le chef d'établissement ; ainsi, l'établissement est conforme aux textes et peut régler l'usage des acteurs. De ce fait, l'établissement a une emprise sur les acteurs et ses espaces, et ces derniers doivent s'y soumettre. *« En franchissant le seuil de l'établissement, l'individu contracte l'obligation de prendre conscience de la situation, d'en*

accepter les orientations et de s'y conformer. Lorsqu'il participe à une activité donnée, il contracte l'obligation de s'engager lui-même dans cette activité du moment. Par cette orientation, par cette mobilisation de son attention et de ses efforts, il fonde de toute évidence son attitude envers l'établissement, et implicitement la conception de lui-même que lui offre cet établissement. Se livrer à une activité particulière dans l'esprit requis, c'est accepter d'être un type particulier d'individu dans un univers particulier » (E. Goffman, 1968 :242).

On voit donc que l'école détient un pouvoir tel que la façon de se comporter, le langage à utiliser, les rôles à jouer d'un élève sont façonnés par cette dernière. On peut penser que les infractions langagières, les infractions dans le comportement d'un élève sont de petites fenêtres pour respirer et pour rappeler, consciemment ou non, aux autorités qu'il est avant tout un être humain. De cette façon, l'espace devient complexe parce que tout semble opposer l'école aux élèves, à savoir le siège du pouvoir et ceux qui en justifient l'existence même ; et pourtant, elle est faite pour eux, pour qu'ils apprennent, dans la logique de leur développement d'être humain.

La notion de pouvoir par rapport à l'espace est aussi intéressante pour mon travail dans la mesure où les élèves créent leur pouvoir sur l'espace où ils se trouvent et, d'une certaine façon, sur le pouvoir de l'établissement. G-N Fischer l'explique ici avec ces termes : *« Dans chaque institution, les individus et les groupes élaborent plus ou moins des stratégies d'accès qui deviennent peu à peu autant de règles d'accès ou de règles d'interdits. Face aux règlements, ils établissent des tolérances, ils transforment les dérogations en une pratique qui modifie la structure et leur permet d'avoir une emprise sur les lieux » (1981 : 58).*

Dans le sens de l'auteur, il s'agit vraiment de s'accéder pour soi à l'usage de certains espaces. Dans le cas de figure où les élèves n'ont aucun espace interdit dans lequel désirer accéder, l'emprise sur le lieu passera par des regroupements de certains dans une portion d'espace, avec les activités qui s'y déroulent. C'est ainsi qu'ils ont le pouvoir sur (leur portion de) l'espace et le pouvoir de l'établissement parce que ce sont eux qui font l'organisation hiérarchique (règles, chef du groupe, qui participe et qui ne participe pas à l'activité, etc.) de et dans leur portion d'espace.

Si cette interprétation du pouvoir peut être vue de cette manière en dehors des salles de cours elle se réalise difficilement en salles de cours parce que la pratique du pouvoir de l'établissement y est très forte, bien plus qu'en dehors de la salle de classe.

2.2. Caractéristiques de l'espace institutionnel

Je vais mettre en évidence les caractéristiques de la notion d'espace en m'appuyant sur les **principes d'aménagement** que développe G-N. Fischer (1997) en ce qui concerne l'espace. Dans le sens de l'auteur, l'espace vu de l'extérieur présente une caractéristique nettement visible : il a un « dedans » et un « dehors », ce qui constitue une séparation physique. Il y a des « *indicateurs* » (G-N. Fischer, 1997 : 127) comme des murs qui montrent et rendent cette séparation visible.

Le dedans est composé d'un ensemble d'espaces pré-établis qui est géré par les personnes qui s'y trouvent. Ces espaces pré-établis ne sont pas gérés n'importe comment, ils sont disposés et organisés par des règles spécifiques. Un élève ne peut pas se comporter dans une salle de cours comme il se comporte dans le couloir ou dans la cour d'école, tout comme il ne peut pas entrer, sortir et occuper une salle quand il veut et avec qui il veut. G-N Fischer (1997) appelle cela des « *règles d'organisation* » : les **règles d'affectation** permettent un suivi contrôlé par les autorités de l'établissement de chaque individu qui se trouve dans cet espace institutionnel. Les règles de la **jouissance ponctuelle** des espaces ont pour but d'autoriser les individus à utiliser des portions d'espace à des moments définis. Les règles de répartition d'espace qui reposent sur le principe de statut de chacun servent à dresser des distinctions et instaurer la hiérarchie qui y règne, et l'on peut noter que les règles d'interdiction d'accès qui mettent l'accent sur le **système hiérarchique** démarquent les frontières qui existent à l'intérieur de l'espace institutionnel ; par exemple les élèves n'utilisent pas les mêmes toilettes que les enseignants de l'école.

2.3. Les espaces interstitiels

Précisons qu'il ne s'agit pas ici d'aborder cette question sous l'angle purement sociologique et psychosocial comme l'ont fait les chercheurs spécialisés (G-N. Fischer, 1980, A. Moles et E. Rohmer, 1972, etc.) mais de considérer les espaces interstitiels essentiellement dans un environnement scolaire où espace et appropriation d'une L2 se conjuguent.

Que les élèves soient dans une salle de classe, dans le couloir, à la cantine ou dans la cour de récréation, ils se retrouvent à un moment donné dans des espaces interstitiels. Pour G-N. Fischer (1992), l'espace qui fait office d'une fonction de passage d'un point à un autre peut être considéré comme un espace interstitiel parce que « *c'est un espace qui assure une transition entre deux autres et un espace disponible, c'est-à-dire qui n'est pas entièrement*

défini, puisqu'il est « entre-deux », et dans lequel est possible l'expression d'une initiative, d'une conduite non prévue ». (Op. cit : 199).

Dans la même lignée je peux considérer les couloirs de l'établissement, le préau qui sépare les toilettes et la cour de récréation comme des espaces interstitiels. On est ici dans une première catégorie d'espaces interstitiels. D'après l'auteur, ce qui est intéressant c'est que ces espaces permettent aux individus d'échapper au règlement institutionnel et d'exercer des pratiques parallèles. Vraisemblablement, les élèves qui se déplacent dans le couloir pour aller à une autre salle de cours ou dehors profitent de cet espace pour se relâcher, parler autrement, taper un camarade, pousser un autre, se regrouper selon les affinités, etc., mais mes observations m'ont montré que ces espaces sont tellement « mous » et les pratiques qui y sont insérées sont tellement « brèves et instantanées » qu'ils sont difficilement saisissables pour le travail que je veux effectuer.

Il existe une autre catégorie d'espaces interstitiels qui encore une fois est difficilement définissable. Il s'agit des terrains vagues. G-N Fischer les considère comme « *des zones ambiguës aux frontières molles à l'intérieur des systèmes organisés* ». (1992 : 200). Ces terrains sont des lieux vides qui vont être investis par des individus de manière provisoire pendant le temps qu'ils peuvent les occuper. En rapport avec cette définition, je peux évoquer la cour d'école où les élèves ont l'impression d'être libres rien que par l'immensité de l'espace, mais ce sentiment de liberté est parfois vite effacé parce que finalement cette liberté est illusoire. Par mes observations, je me suis vite rendu compte que les groupes se forment et occupent leurs portions d'espace comme s'il y avait de petites frontières dans la cour d'école qui délimitaient chaque groupe d'élèves. Contrairement à ce que dit G.-N. Fisher, j'ai constaté que ces zones (les espaces interstitiels) ne sont ni ambiguës et ni molles, du moins pour les élèves dans une cour d'école, et dans leur perception de ceux-ci, dans la mesure où il y a une certaine régularité et une fréquence dans l'occupation dans ces espaces. Alors, une fois que les élèves sont dans la cour de l'école, symboliquement l'école perd pour eux son sens contraignant parce qu'elle devient un ensemble d'interstices, des petites fenêtres qui donnent forme à une sociabilité.

L'auteur traite les espaces interstitiels comme des espaces sociaux flous parce qu'il y a un aspect caché et labyrinthique. Ils sont flous lorsque les rencontres sont éphémères or à l'école c'est tout le contraire, les activités parallèles qui s'y déroulent ont souvent lieu avec les mêmes personnes et dans bien des cas dans la même portion d'espace. C'est intéressant

par rapport aux ENAF et à l'appropriation de la L2 dans le sens où se trouvent dans des espaces interstitiels, c'est d'être exposé différemment à la L2 et s'approprier la langue de façon non formelle.

L'intérêt d'explorer ces espaces est simple, ils renferment des ressources pertinentes au point de vue social, didactique, linguistique et interactionnel, et de plus, ce sont des espaces inventés pour s'échapper du système scolaire matérialisé par l'école, mais pas toujours compris ni accepté (avant fut parfois très différent).

Il est beaucoup plus difficile de se rendre compte des espaces interstitiels en classe parce que le sentiment de liberté est quasiment inexistant, les réseaux sociaux sont formés différemment. En effet, peu d'occasions sont laissées aux élèves de se créer des espaces interstitiels parce que la classe de langue a ses spécificités, et c'est à travers ces dernières que je vais essayer de démontrer la difficulté d'existence de ce type d'espace en classe de langue.

Dans un article traitant de la spécificité d'une classe de langue, F. Cicurel (1990) explique qu'un enseignant de langue a des obligations professionnelles : faire produire ; faire comprendre ; et arbitrer. En d'autres termes, l'enseignant est celui qui donne et (re)prend la parole, qui porte un jugement sur le travail des élèves et qui gère la classe.

La communication en classe est surveillée de près, avec beaucoup de métalangage. Par son statut, l'enseignant monopolise et contrôle le contenu pédagogique, et il contrôle aussi et surtout l'espace dans lequel il se trouve.

Dans un espace pareil les élèves n'ont pas grand-chose à dire et à faire si ce n'est de suivre les instructions de l'enseignant. Mais ils sont avant tout des êtres vivants qui respirent, bougent, se déplacent, et qui n'obéissent pas toujours à la lettre ce que dit l'enseignant. Donc, d'un côté, il y a la pression de l'enseignant sur les élèves et, d'un autre côté, il y a une forte envie de la part des élèves d'y échapper. Par conséquent, l'espace-classe devient un espace à dominante contraignante pour les élèves. Ainsi, les espaces interstitiels sont formés de manière tellement particulière et rapide, et parfois cachée, que l'enseignant a tendance à considérer ces épisodes communicatifs et langagiers seulement comme des moments de dispersement et d'inattention. La plupart du temps, ces sourires, échanges de regards, mimiques, bavardages..., apparaissent en effet à l'enseignant comme des exceptions regrettables et qu'il faut veiller à éviter (si on veut être un bon enseignant). Je ne suis pas en

train de dire qu'il faut laisser les élèves se disperser et distraire les autres, mais suis seulement en train de démontrer comment ceux-ci créent des interstices dans un espace contrôlé.

Cela dit, la relation faite par G.-N. Fischer fait entre les individus, leur culture et les espaces explique pertinemment la fonction des espaces interstitiels à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de cours. « *L'existence de ces espaces parallèles montre la valeur des appropriations informelles comme autant de facteurs de personnalisation que les individus ou les groupes injectent dans leurs lieux d'existence pour se défendre des effets déstabilisants des environnements dans lesquels ils se trouvent [...] les espaces parallèles révèlent la valeur de la sociabilité liée à des territoires particuliers car, pour beaucoup, leur histoire n'a de sens que dans ces espaces-là, car, c'est à travers le lien social qu'ils peuvent y développer qu'ils continuent à exister et à sortir d'un certain anonymat* » (1992 : 204- 205).

2.4. Bilan et synthèse

Appréhender la notion d'**espace** comme je viens de le faire renvoie à des réalités beaucoup plus complexes qu'elles ne peuvent en avoir l'air a priori : l'espace, d'un côté, est contrôlé soit par des règles visibles ou invisibles (marque d'un pouvoir), ce qui empêche ses occupants de faire ce qu'ils veulent ; d'un autre côté, les occupants se débrouillent avec l'espace pour se donner une certaine marge de liberté et cela leur permet de créer leurs propres règles. C'est un paradoxe qui met en évidence la complexité d'un espace social et le cadre interactionnel s'y inscrit parfaitement. Lorsque deux personnes ou plusieurs sont en interaction dans un espace, ils contrôlent ce qu'ils disent et établissent des règles interactionnelles pour se comprendre. Par exemple, un élève dans un cours quelconque à l'intérieur d'une salle de classe ne parle pas avec ses pairs comme il le ferait en cas d'absence de l'enseignant. Dans le cas inverse, il se comportera moins différemment dans le couloir avec ses pairs, car cet espace est repéré comme plus libre, et cela, que l'enseignant soit là ou pas. C'est là où réside le paradoxe « espace contrôlé / libre » et « règles imposées / non imposées » par le chef d'établissement. Il est important de saisir ces moments-là (avoir un comportement libre dans un espace contrôlé et établir ses règles là où on en impose d'autres) pour se rendre compte de ce qui se passe véritablement à l'intérieur d'un réseau avec ses participants et des incidences de tout cela sur l'appropriation de la L2.

Ce qui fait exister les espaces, ce sont en partie les individus et leurs activités sociales qui s'y déroulent. J'entends par là que les individus par leurs relations interpersonnelles et

interactions alimentent les espaces, et les habitent (au sens de M. Heidegger, 1958, article : *Bâtir habiter penser*), ce qui a sans doute des effets structurants sur leur développement, dont la part langagière et communicative nous importe ici. D'ailleurs, les relations se construisent et s'organisent dans ces espaces. Celles-ci donnent lieu à des formes sociales²⁶ pour emprunter ce terme à H. Garfinkel (1967), qui se manifestent par la communication interpersonnelle entre deux personnes.

Si je recadre la notion d'espace dans une vision pragmatique et en fonction de ma recherche, l'école élémentaire Bourgogne est un espace institutionnel (macro-espace ; le bâtiment), qui comprend un ensemble d'espaces (micro-espaces ; couloir, toilettes, salles de cours etc.). Des liens sociaux s'y tissent parce que ces micro-espaces permettent aux occupants de se rencontrer et d'échanger. D'un point de vue social, les micro-espaces deviennent des « *territoires de socialisation* » (G-N. Fischer, 1997, 135) où les ENAF se regroupent avec d'autres élèves de l'établissement pour se socialiser. L'enjeu interactionnel et langagier par rapport aux ENAF se trouve alors au cœur des moments interactifs qui se produisent sur les différents territoires de socialisation.

Pourquoi parler de l'enjeu interactionnel et langagier ? Je rappelle que les ENAF sont des enfants qui n'ont pas le français comme langue première et qui se l'approprient au quotidien. Je souligne qu'il peut s'avérer difficile pour ces élèves de se retrouver et d'échanger avec des interactants natifs de la L1 ou non natifs de leurs L1 à eux.

Finalement la notion d'espace utilisée dans ce travail de thèse doit être interprétée à partir de la manière dont il est structuré par l'institution, les relations, les interactions et les interactants. En d'autres termes, l'espace renvoie à un mode de structuration et de représentation et je dirai même à un mode qui n'est pas mono mais transculturel. La communication connaît les mêmes complexités.

²⁶ La forme sociale se produit lorsque l'agissement d'un acteur humain reçoit une réponse ou une réaction d'un autre participant. (H. Garfinkel, 1967).

Chapitre 6 : types de communication

1. La notion de communication en interaction

Dans une approche interactionnelle, la communication²⁷ n'est pas conçue comme quelque chose d'unilatéral et linéaire. C'est-à-dire que ce n'est pas quelque chose d'ordre horizontal dans le sens où il y a un émetteur (considéré comme locuteur actif), qui transmet un message par le canal oral ou écrit à un récepteur (considéré comme locuteur passif), qui quant à lui, il reçoit le message. Bien entendu, cette conception du schéma de communication fait penser à celui de R. Jakobson (1963). Ce schéma qui émane de la linguistique générale a été qualifié par M. Bakhtine (1979) de « schéma d'image déformée du processus complexe de l'échange verbal ». Il s'agit de minimiser le rôle actif du récepteur réduit au degré zéro dans le processus de communication. Toujours d'après cet auteur, le schéma ne correspond pas à certains aspects réels de la communication et à ce que les interactants font réellement en situation communicative. Contrairement à cette configuration linéaire, la communication suit un schéma beaucoup plus interactif et est plus approprié pour ce que j'ai à traiter dans ma recherche. Je vais présenter ici ce que M. Bakhtine (1979) a décrit comme le processus complexe de l'échange verbal, et je vais également compléter cette description par d'autres réflexions théoriques d'auteurs différents qui se sont penchés sur la question. Il convient en effet de parvenir à une description du processus de communication en interaction qui soit la plus représentative possible de ce qui se passe dans une communication réelle.

Le processus commence avec la présence de quelqu'un appelé « auditeur²⁸ » qui reçoit et comprend un message²⁹. L'auditeur adopte simultanément une attitude responsive active par rapport au message émis. C. Kerbrat-Orecchioni (1990) ajoute que cette attitude est également adoptée par le locuteur que j'appellerai émetteur. Cette attitude responsive active se manifeste par des mécanismes d'anticipation et de rétroaction.

D'abord pour ce qui concerne les mécanismes d'anticipation : du côté de l'émetteur, il anticipe sur la suite de son propre discours et sur les interprétations et réactions de l'auditeur

²⁷ Je tiens à souligner que l'étude que je fais se porte davantage sur l'interaction verbale que sur la communication en général. Malgré tout, j'ai pris le risque de puiser quelques de mes ressources dans le champ de la communication.

²⁸ Celui qui reçoit la parole.

²⁹ La signification linguistique d'un discours.

comme pour protéger l'interaction et éviter qu'il y ait des difficultés de compréhension. Par exemple, les auto-corrections (J. Caron, 1985) de l'émetteur dans l'interaction sont les marques de cette avance protectrice et bienveillante pour éviter d'éventuels malentendus ;

Du côté de l'auditeur ou du récepteur, il anticipe également sur la suite du discours de l'émetteur tout au long du processus d'audition et de compréhension. Concrètement, il ratifie et régule le discours de l'autre. « *Il complète, il adapte, il s'apprête à exécuter, etc.* » (M. Bakhtine, 1979 : 274). B-N. Grunig (1984) appelle cette opération le « vol de mots ». Il s'agit donc du comportement verbal du récepteur qui termine les énoncés de l'émetteur soit par un mot ou un groupe de mots sans le prévenir comme s'il « volait » les mots de son interlocuteur.

Ensuite, par ce qui concerne les mécanismes de rétroaction, ce sont les phénomènes de la rétro-interprétation (G. F. Mahl, 1972) du locuteur-émetteur ; il peut réinterpréter a posteriori ce qu'il vient de dire par rapport à la réaction du locuteur-récepteur, par exemple le feed-back quasi-immédiat.

Dans ce schéma l'auditeur devient le locuteur et réciproquement à tour de rôle. Que ce soit de côté de l'auteur ou du locuteur, il existe la compréhension responsive active qui se réalise soit par le verbal ou le non verbal. Pour M. Bakhtine, cette compréhension responsive active « *n'est autre rien d'autre que le stade initial, préparatoire à une réponse quelle que soit la forme de sa réalisation* » (Op.cit : 275).

Toujours dans ce processus de l'échange verbal, le récepteur est aussi actif que l'émetteur, c'est un travail interprétatif que fait le récepteur pour maintenir l'interaction. Il faut en effet tenir compte de l'ensemble de signes émis dans l'interaction. C. Kerbrat-Orecchioni illustre cette idée de manière explicite ainsi :

« *L1 parle : il émet des unités verbales et non verbales, en même temps qu'il reçoit les régulateurs verbaux, et tous les signes non verbaux émis par L2 ;*

L2 écoute : il reçoit les signes les signes verbaux et non verbaux produits par L1, mais il produit en même temps des régulateurs verbaux, et un abondant matériel non verbal » (Ibid : 28).

Il reste un élément essentiel dans ce processus de l'échange verbal qui a été traité sous un aspect très développé chez M. Bakhtine. Il s'agit du « code ». Pour abréger les réflexions qui se prêtent particulièrement à la critique chez l'auteur, je vais prendre brièvement ce que dit C. Kerbrat-Orecchioni sur la question : la mise en correspondance entre signifiant et signifié est partiellement construite au cours du déroulement de l'échange. Pour matérialiser le travail d'encodage et de décodage, il faut collaborer communément dans l'interaction tout en s'appuyant sur une maîtrise de règles linguistiques stables qui sont un « déjà-là » préexistant à l'échange.

Pour les ENAF ce « déjà-là » existe sûrement dans leurs L1 mais en L2 c'est toute une nouvelle « rééducation linguistique » qu'il leur faut subir ou suivre. En milieu scolaire, cela se passe en situation de communication didactique (type de communication en cours), tout en sachant que ce type de communication est composé d'interactions didactiques qui s'inscrivent dans « *un système complexe plurisémiotique et multimodal* » (M. C. Guernier et J. P. Sautot, 2010), et en situation de communication ordinaire (type de communication hors-classe).

2. La communication didactique

Introduire la communication didactique, c'est de ne pas occulter la première réflexion qui s'en dégage, celle de l'appropriation d'une L2, qui à son tour appelle tout de suite la problématique acquisition / apprentissage. Bien sûr, je prendrai en compte quelques termes, théories, courants et perspectives relatifs au couple acquisition / apprentissage mais c'est nullement mon intention de ressusciter ici le débat longuement débattu par d'autres chercheurs sur la question. Ce qui constitue le champ d'intérêt de ce chapitre est la traversée théorique de ce duel pour pouvoir examiner ce qui se passe réellement en situation de communication didactique et, par la suite, en situation de communication ordinaire.

Cependant, pour donner mon point de vue sur la question, je me rallie à l'avis de B. Py qui affirme que « *nous sommes convaincus pour notre part que la dichotomie, apprentissage en milieu scolaire vs acquisition en milieu naturel est excessive. Nous lui reprochons en particulier d'ignorer d'une part que toute pratique langagière comporte aussi des attitudes objectivantes (dites « activités métalinguistiques »), d'autre part que les situations scolaires ne constituent que des cas particuliers de situations naturelles et qu'il est donc faux de les opposer sur les unes aux autres* » (1994 : 44).

Evitons, donc cette dichotomie entre l'acquisition et l'apprentissage, car elles sont deux notions complémentaires et, comme le dit R. Galisson, « *ce sont deux voies d'accès à la connaissance des langues* » (1990 : 39). Par conséquent, pour éviter d'éventuelles ambiguïtés dans mes réflexions, j'utiliserai acquisition, apprentissage et appropriation de manière hypéronymique. C'est dire que, sans distinction, j'utiliserai tantôt apprentissage, tantôt acquisition et tantôt appropriation, puisque, de toutes façons, le choix d'une dénomination ou d'une autre n'est pas le cœur du travail.

Pour comprendre comment la notion de la communication didactique est arrivée dans le paysage de l'appropriation de la L2, il faut d'abord remonter à la source de la théorie de S. Krashen (1977) qui oppose processus d'acquisition et processus d'apprentissage. La dichotomie que propose l'auteur met en opposition le système acquis, dit acquisition naturelle, et le système appris scolairement, dite apprentissage scolaire et explicite. Il est inutile de revenir sur les critiques formulées à l'encontre de cette théorie où chacun essayait de trouver son compte. Ce qui m'intéresse dans cette théorie et qui va me permettre de situer la communication didactique, ce sont des places discursives différentes (M-T. Vasseur, 2005), selon la situation, en classe ou hors-classe. Cela peut se traduire en apprentissage guidé et apprentissage non guidé (W. Klein, 1989). La communication didactique rentre dans le cadre de l'apprentissage guidé. Pour planter le décor de cette dernière, trois pôles sont importants et essentiels ; enseignant, apprenants et contenus. Cela renvoie bien entendu au très célèbre triangle didactique. Bien que cette figure triangulaire soit essentielle pour que la communication didactique se mette en place, elle est jugée insuffisante pour rendre compte de la réalité de l'enseignement des langues en général et du fonctionnement interactif de la classe (P. Martinez, 1996). Il est en effet difficile d'identifier la dynamique et l'organisation de ce modèle triangulaire en situation de classe si on est toujours dans le mode de pensée où la centration prioritaire doit être faite sur le code. C'est la raison pour laquelle je vais placer la notion de communication didactique dans une perspective interactionnelle. Mais avant d'aborder cette notion par le biais interactionnel il est tout à fait légitime de souligner la nature spécifique de la communication en classe de langue. C'est dans cette optique que L. Dabène a consacré plusieurs écrits afin de décrire et faire l'inventaire des spécificités de la communication dans une classe de langue.

2.1. Caractéristiques fondamentales de la communication didactique

Dans un article intitulé « *communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère* » en 1984, L. Dabène passe en revue les caractéristiques fondamentales des échanges en classe de langue tout en abordant l'ambiguïté du statut de la communication didactique³⁰. Je ferai un bilan synthétique des réflexions de l'auteur en les mettant en relation avec ma recherche.

Le caractère fondamental de ce type de communication repose sur les conditions de productions. Il y a un ensemble d'éléments qui sont imposés et qui représentent comme une sorte de coulisses de cette communication, à savoir ; le lieu, le moment où elle aura lieu et avec qui, les méthodes à employer, les formes d'évaluation et la dissymétrie des locuteurs devant le code de communication employé. Cet ensemble de caractéristiques fondamentales correspond exactement à la CLIN de l'école Bourgogne et à d'autres classes que les ENAF fréquentent, mieux même, elle permet de caractériser la communication en question.

Cependant, l'auteur se heurte à une réalité qui caractérise véritablement la communication en classe de langue : la langue étrangère est à la fois langue-outil et langue-objet. Cet aspect dans la communication didactique ne peut exister qu'en CLIN parce que c'est dans cet espace que les ENAF se retrouvent pour un apprentissage formel de la langue. Lorsqu'ils sont dans leurs classes ordinaires la langue étrangère occupe la fonction de langue-outil parce que les disciplines non linguistiques occupent le statut de matière-objet.

Cette double fonction de la langue étrangère provoque des phénomènes au niveau de la communication. Elle se dédouble et cela crée deux niveaux : la communication et la métacommunication. C'est dans ce sens que L. Dabène s'interroge sur la communication didactique et ses acteurs.

Il en ressort que l'enseignant a trois fonctions principales, celui de vecteur d'information, celui de meneur de jeu et celui d'évaluateur. Pour que ces fonctions soient remplies, une série d'opérations doivent être réalisées. La fonction de vecteur d'information se réalise à travers le métadiscours informatif, explicatif et descriptif de l'enseignant. La fonction de meneur de jeu s'actualise par les opérations de ponctuation de l'échange, d'incitation à la prise de parole et de mise en garde. La fonction d'évaluateur se manifeste par des opérations appréciatives et correctives.

³⁰ Le mot didactique a été ajouté par moi-même, non pas l'auteur.

Toutes ces fonctions sont plus ou moins présentes selon les situations d'enseignement / d'apprentissage. Celle des ENAF à l'école Bourgogne à Planoise est plutôt qualifiée d'endolingue (R. Porquier, 1979). Il est donc clair que certaines de ces fonctions n'ont pas lieu d'être ou se réalisent rarement. D'ailleurs, l'auteur le signale mais de manière inverse « *dans le cas d'un apprentissage guidé en milieu exolingue, dispensé selon une modalité non intensive, les interventions métacommunicatives seront nombreuses et majoritaires, au point de constituer parfois l'essentiel du dialogue* » (L. Dabène, 1984 : 136).

Il en va de même pour les cours dispensés en classes ordinaires, il y a certes une métacommunication qui existe, mais certaines fonctions disparaissent, peut-être en laissant la place à d'autres. Les ENAF se trouvent donc dans la communication didactique à une visée non linguistique mais qui n'empêche certainement pas l'appropriation de la L2.

On voit ainsi que traiter la communication didactique dans une vision purement linguistique ne recouvrerait pas toutes les réalités dans lesquelles les ENAF sont plongées. Je rappelle que ces élèves fréquentent plusieurs espaces d'appropriation (la CLIN et les classes ordinaires) et sont sans arrêt confrontés à deux communications didactiques complètement différentes l'une de l'autre. Mais ce qui ne change pas, et cela quel que soit l'espace, est que les élèves sont invités à interagir dans la langue du pays d'accueil, d'où l'intérêt d'inscrire la notion de communication didactique dans une perspective interactionnelle.

2.2. La communication didactique dans une perspective interactionnelle

Conjuguer la communication didactique et l'interaction ne donne pas le résultat de la méthodologie orale introduite dans les années soixante et soixante-dix qui se donne pour objectif de développer les compétences orales des élèves avec la méthode audio-linguale aux Etats-Unis et celle de structuro-globale audiovisuelle en France. Dans les années quatre-vingt, les travaux sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle suscitent l'intérêt parce qu'ils considèrent la classe de langue comme un lieu de scolarité, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Selon R. Ullman, le discours didactique se compose de plusieurs contenus : linguistique, culturel, communicatif et éducatif (1982). Cela conduit tout de suite à penser qu'on est dans une mouvance où le code n'occupe plus ou pas la même place privilégiée dans la communication didactique mais qu'il est sur le même pied d'égalité que d'autres aspects cités plus haut. C'est

ce que le travail de F. Cicurel (2002) a laissé entendre. La donne a changé, c'est l'interaction dans sa dimension collective, le groupe d'apprenants et le déroulement de leurs échanges qui sont accentués (op.cit). Les échanges entre enseignant/élèves, élèves/ enseignant et élèves/élèves ont mis en évidence certains aspects³¹ qui laissent penser que la communication didactique n'englobe pas uniquement des actes d'enseignement mais constitue la classe comme un tout.

Pour mieux examiner l'interaction didactique dans le cadre de ma recherche, il est à préciser que la classe de langue n'est pas l'unique lieu où ce type d'interaction se produit. Les ENAF sont tantôt en CLIN (classe de langue) et tantôt dans leurs classes ordinaires respectives (classe de disciplines non linguistiques). C'est pourquoi il est plus prudent et logique de traiter la question de la communication didactique dans les deux contextes de classe différents. Il s'agit ici de se rendre compte que, dans ces deux contextes, la L2 est perçue différemment et que chacun possède des spécificités bien à lui.

2.2.1. Les interactions en classe de langue (CLIN)

La classe de langue est le lieu institutionnel où les élèves sont guidés dans l'appropriation d'une L2. La communication dans cet espace prend des formes particulières et spécifiques bien à elle. Je vais me concentrer sur certains phénomènes interactionnels qui caractérisent les interactions en classe de langue.

Le discours de l'enseignant à contenus multiples, fait l'objet d'un échange communicatif avec les élèves. C'est en situation interactive, entre les élèves et l'enseignant, que différents phénomènes interactionnels ou différentes activités métalinguistico-discursives sont susceptibles de se produire dans la communication didactique.

2.2.1.1. La bifocalisation

Cette notion a été proposée et définie dans le cadre de la communication didactique exolingue par P. Bangé de la manière suivante : « *Focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication* » (1992 : 56).

³¹ L'article de F. Cicurel dans l'AILE, N°16, 2002, énumère en détails ces aspects.

Cette bifocalisation, toujours d'après P. Bangé se manifeste dans le principe de compréhension et de production. Dans la CLIN, l'enseignant applique ce principe sur la base de l'intercompréhension et de la sollicitation des élèves. Un élève se trouve devant un problème quelconque, son attention se porte sur la nature même de la communication et simultanément, il centre son attention sur les mots qu'il ne comprend pas à des degrés divers. L'enseignant met en œuvre différentes stratégies (didactisation) pour aider l'élève en difficulté. Quand chacun des deux remplit sa fonction dans la communication, le principe de compréhension et de production s'installe et le phénomène de bifocalisation est alors déclenché.

Pour ce qui est de la compréhension, elle repose sur l'hypothèse faite par chacun des participants « (a) que le locuteur respecte le principe de coopération (c'est-à-dire qu'il fait un énoncé sensé et pertinent dans la situation ; (b) que le locuteur récepteur suppose que le locuteur respecte le principe de coopération » (op.cit : 57).

En validant ces hypothèses par leur comportement, les deux interactants arriveront à co- construire un véritable sens. Cela peut influencer, par exemple, le comportement du locuteur fort³² (N), qui peut désautomatiser des opérations de décodage, et faire des inférences sur ce que le locuteur faible (LNN) a voulu décoder / comprendre.

Pour ce qui est de la production, la bifocalisation entraîne une utilisation du registre du foreigner talk (xénolecte) chez le locuteur fort, à partir de ce qu'il croit que le locuteur faible doit pouvoir décoder. P. Bangé fait remarquer que, dans le registre particulier, le locuteur fort n'anticipe pas uniquement sur des problèmes de décodage du locuteur faible, il simplifie également l'emploi des règles d'inférence que le locuteur faible aura à utiliser pour l'interprétation.

2.2.1.2. La séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA)

Cette notion a été introduite en 1987 par B. Py, M. Matthéy et J.-F. de Pietro. La notion, encore peu stabilisée à l'époque est définie comme un ensemble de tours de parole avec un début et une fin, au cours duquel il y a une tension acquisitionnelle chez l'apprenant et une volonté d'aide de l'enseignant.

³² P. Bangé utilise les termes de locuteur natif (LN), et de locuteur non natif (LNN). Je préfère les termes de locuteur fort pour LN et le locuteur faible pour LNN aux termes de P. Bangé afin d'éviter de possibles ambiguïtés.

La notion est reprise par B. Py (1989) qui explique qu'une SPA s'articule sur deux mouvements complémentaires « *un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable* » (B. Py, 1990 : 83).

Le mouvement d'autostructuration est présent, selon B. Py, dans les autoreformulations que fait l'apprenant. Ce dernier enchaîne des hybrides ou des unités de la L2, cela dans le but de pallier les obstacles qu'il y rencontre.

Le mouvement d'hétérostructuration se fait dans le but d'aider, guider, contrôler une interprétation. Il émane souvent du locuteur fort. Cependant, dans une situation didactique, je dirai que ce mouvement ne provient pas uniquement de l'enseignant mais aussi des pairs qui sont en interaction avec l'apprenant en question. Comme c'est souvent le cas dans une CLIN, le public est hétérogène, il y a donc des disparités dans le niveau de compétence en L2. Il se peut qu'un élève aide un autre élève en difficulté parce qu'il a les capacités linguistiques et communicatives pour le faire.

Lorsque le locuteur faible sollicite l'aide du locuteur fort et que celui-ci s'engage dans une démarche d'étayage, il y a comme un accord entre les deux interactants. Cet accord plus ou moins explicite est défini par J.-F. de Pietro et al (op.cit) comme un contrat didactique. Il met le locuteur fort dans la position de transmettre ses connaissances linguistiques ou autres, et le locuteur faible est censé prendre en compte les connaissances que le locuteur fort lui transmet. Rappelons que la notion d'étayage est entendue par J. S. Bruner comme « *un système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement [...] à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul* » (1983 : 288)

Toujours selon J. S. Bruner, dans la démarche d'étayage, le locuteur fort ne donne pas souvent ou pas tout de suite, les formes que le locuteur faible cherche (surtout en situation didactique), ou ce qu'il fournit ne correspond pas a priori à la demande du locuteur faible.

Il revient donc au locuteur fort de mettre en place un dispositif qui lui permet d'étayer les productions du locuteur faible. Il est important de signaler que les deux notions sont intimement liées à celle de SPA. En d'autres termes, la notion de contrat didactique et celle

d'étayage sont des éléments constitutifs d'une SPA. A la naissance d'une SPA dans une interaction, elles fonctionnent comme des règles invisibles pour réguler la production de l'élève.

2.2.1.3. La séquence analytique

Le phénomène de séquence analytique est décrit par U. Dausendschön-Gay et U. Krafft (1992), comme une méthode qui a pour fonction de gérer un problème d'intercompréhension dans une situation de communication difficile. C'est un phénomène imprévisible dans le sens où « *l'achèvement interactif, la reformulation avec des variantes structurelles, le procédé d'explication, ou le schéma de la réparation interactive [...] se construisent dans l'interaction, là où les interactants en ont besoin* » (1992 : 139).

Une séquence analytique est composée de quatre mouvements ; le premier est appelé « mouvement initial » et peut être une question ou une prise de position. Le deuxième est appelé « demande de bis³³ », il s'agit d'une demande de répétition de l'énoncé précédent. Elle peut se traduire par l'incapacité de répondre au mouvement initial. Le troisième est appelé « bis » et est la reformulation du mouvement initial ; le quatrième est appelé « réponse ».

C'est à travers le troisième mouvement qu'il y a un travail d'expansion pour créer des conditions favorables au déclenchement du quatrième mouvement. U. Dausendschön-Gay et U. Krafft (op.cit) ont dressé une liste de techniques d'expansion, qui sont mises en œuvre par le locuteur fort pour débloquer l'incompréhension : l'amplification du signifiant qui consiste à développer un mot ou un groupe de mots incompréhensibles pour l'interlocuteur ; la concrétisation qui correspond à des énoncés qui rendent les propos plus clairs et moins abstraits ; l'exemplification qui correspond à des exemples donnés à l'interlocuteur ; l'explication qui consiste à faire comprendre nettement les propos et ceci de manière développée ; l'explicitation qui correspond à des énoncés suffisamment clairs et précis pour l'interlocuteur.

³³ Bis est la traduction française de « return » qui indique une deuxième version du mouvement initial.

2.2.1.4. La double énonciation

A. Trévisé (1979) a caractérisé la spécificité de l'énonciation didactique à l'aide de la notion de double énonciation. Dans la communication en classe de langue, il existe une complexité énonciative que l'on retrouve dans les échanges entre l'enseignant et l'apprenant. L'énonciation didactique est dédoublée, L. Gajo et L. Mondada (2000) expliquent ce dédoublement en terme de « double réseau énonciatif » (cité in M. Gamba Giné, 2003 : 94) : le réseau linguistique et le réseau métalinguistique. La double énonciation s'inscrit dans ces deux réseaux : une énonciation qui se réfère aux rôles propres de la tâche, et une autre qui renvoie au pôle enseignant - élève.

Pour A. Trévisé, la présence de deux énonciations se résume comme suit : « *l'assertion doit passer par un énonciateur différent, simulateur du sujet énonciateur véritable, et même lorsque l'on évite le jeu de rôles, et que l'on demande à l'étudiant de raconter quelque chose à partir de son moi, ici maintenant propre, il n'en reste pas moins que les caractéristiques du sujet énonciateur premier, véritable, en classe, parlant ou écrivant à un enseignant, même si elles sont implicites, demeurent derrière le sujet, qui fait comme si la situation était réelle* » (1979 : 45).

Il y a donc deux dimensions dans cette double énonciation. La première englobe l'enseignant ou l'apprenant, comme le vrai énonciateur, et la deuxième englobe quelqu'un d'imaginé ou simulé, comme un deuxième énonciateur fictif.

2.2.1.5. La polyphonie

Cette notion appartient fondamentalement à un champ de recherche bien précis qui est la linguistique textuelle. Elle a été développée par M. Bakhtine. Celui-ci a constaté que dans une œuvre littéraire il existe le caractère inachevable du dialogue polyphonique : « *tout grand écrivain participe à un tel dialogue ; il y participe par son œuvre comme l'une des parties de ce dialogue ; eux-mêmes ne créent pas de romans polyphoniques. Leurs répliques dans ce dialogue ont une forme monologique, chacun d'eux a son monde à lui, les autres participants du dialogue, avec leur monde à eux, restent hors de l'œuvre. Chacun se produit avec son monde personnel et avec son mot personnel direct. Mais le prosateur, et tout particulièrement, le romancier, se heurte au problème du mot personnel. Ce mot ne saurait être simplement son mot à lui (venant du je)* » (1979 : 372-373).

Dans le cadre de ma recherche, ce sont les apports de F. Cicurel qui retiennent mon attention. Elle définit la polyphonie en classe de la manière suivante « *la position d'altérité ne s'établit pas seulement selon la fonction professeur ou apprenant, il y a aussi un autre imaginaire, constitué par le locuteur natif potentiel dont on veut s'approprier le parler qui « intervient » dans les discours de la classe sous la forme d'énoncés entendus, répétés, commentés, simulés, s'insérant dans les discours des interactants, et leur donnant une dimension polyphonique* » (1993 : 93).

D'après F. Cicurel, « l'autre », pour l'enseignant, ce sont les apprenants. Mais cette représentation se révèle fausse quand l'interaction se met en place car lorsqu'il s'adresse à tous les apprenants, il attend une réponse de l'un d'entre eux.

Pour les apprenants, chaque apprenant est un « autre » avec qui il co-apprend. Cette dimension psychologique et fictionnelle, à savoir que dans le discours didactique, il y a un passage d'une identité réelle à une identité imaginaire, poussera l'élève à comprendre, que dans une classe de langue il est à la fois le « même » et « l'autre ».

« Le dynamisme énonciatif provient précisément de cette habileté à conduire un discours par rapport à la place énonciative que l'autre tient et par rapport au statut-métalinguistique, fictionnel, prescriptif-des énoncés » (F. Cicurel, 1996 : 91).

Dans la communication didactique l'élève peut être l'autre lorsqu'il s'agit d'une mise en situation fictionnelle créée par l'enseignant, mais l'élève reste le même lorsqu'il s'agit de sa propre identité. En d'autres mots, l'élève peut camper plusieurs rôles de par les énoncés de l'enseignant et de par ces propres énoncés dans l'interaction.

2.2.1.6. La décontextualisation/ recontextualisation

Les notions de décontextualisation et de recontextualisation développées par L. Gajo (1996) sont liées aux notions de polyphonie, de bifocalisation et de double énonciation.

La décontextualisation est l'opération qui mène l'apprenant au niveau métalinguistique du discours scolaire. C'est le fait de créer un nouveau contexte dans l'énonciation avec d'autres unités de langue. Il faut entendre « contextes » ici en tant que contextes énonciatifs.

Quant à la recontextualisation, c'est l'emploi d'une unité dans un nouveau contexte. En situation de classe la recontextualisation est très délicate parce que l'élève peut être soumis à l'évaluation de l'enseignant, et cette évaluation peut privilégier la recontextualisation d'autres unités de langue. (L. Gajo, 1996)

2.2.1.7. L'input intelligible

Beaucoup de chercheurs ont travaillé sur les notions de « input » et « output », tels E. Hatch en 1978, R. Ellis en 1994, C. Gallaway et B.J Richard en 1994. Tous ces travaux avancent l'idée que l'input fourni au locuteur faible lors d'un échange communicatif, doit être intelligible. Nous passerons sur les problèmes de terminologie que relève S. Gass en 1988, en parlant de « comprehended input », plutôt que de « comprehensible input », pour nous intéresser à la suggestion de S. Smith (1986) (cité dans R. Ellis, 1994), à propos de l'input intelligible. Il y voit une double pertinence :

« - *l'input peut aider l'apprenant à interpréter le sens (donc à comprendre)*

- *l'input peut aider l'apprenant à progresser dans son interlangue (donc à acquérir)* » (cité dans L. Gajo et L. Mondada, 2000 : 132).

Cette double pertinence est importante à nos yeux, car dans le cadre de l'enseignement / apprentissage, l'enseignant est constamment en train de rendre l'input intelligible pour, entre autres, les deux raisons citées ci-dessus.

2.2.1.8. L'output intelligible

Tout comme l'input doit être intelligible, l'output doit l'être aussi, selon l'hypothèse développée par M. Swain (1985). Il est, pour l'enseignant, un moyen de donner un feedback ou un retour à l'élève, (ou une évaluation dans notre modèle, cf. 3.4.2). Le plus important dans l'output intelligible, c'est que l'élève reproduise quelque chose qui montre qu'il s'est approprié « *l'objet d'acquisition pour le réutiliser, le transformer, le bricoler dans d'autres co- textes (environnement discursifs, syntaxiques par exemple et dans d'autres contextes* » (L. Gajo et L. Mondada, 2000 : 170).

C'est l'enseignant qui doit mettre en place les conditions nécessaires pour que l'output soit bien co-textualisé et contextualisé. Il peut y avoir des contraintes pour les élèves de co-

textualiser et contextualiser l'output. Nous en relèverons deux : les contraintes syntaxiques et les contraintes d'emploi (conditions d'emploi). Dans ce sens, ce qui va attester qu'il y a eu appropriation/ acquisition ou pas, c'est le fait de réutiliser les objets acquis à bon escient, c'est-à-dire de pouvoir les ajuster aux différents contextes.

En passant en revue chaque phénomène interactionnel potentiellement présent dans la communication didactique, j'ai essayé de mettre en avant les différentes situations interactives, qui engagent l'apprenant et l'enseignant dans l'échange verbal. Ces phénomènes dotés d'un caractère discursif encadrent les activités métalinguistiques de l'enseignant et de l'apprenant dans la perspective d'une acquisition / appropriation d'une L2. A notre avis, ces phénomènes donnent la mesure de la particularité de la communication didactique.

Cet ensemble de phénomènes interactionnels relève du traitement de la langue en termes de lexique et de syntaxe entre l'enseignant et les élèves. Je dirais volontiers que si ces activités ne se produisent pas en CLIN, cette classe perd tout son sens aux yeux du ministère de l'Éducation nationale qu'il est demandé aux enseignants qui sont chargés de cours dans ces classes de s'inspirer de ce qui se passe en maternelle pour arriver à atteindre les objectifs d'apprentissage. A leurs collègues de l'école maternelle, on rappelle que *« dans toutes les circonstances, l'enseignante ou l'enseignant veille à ce que ses propos soient explicites et compréhensibles afin de rendre efficaces les efforts des enfants qui doivent distinguer parmi ses mots ceux qui sont utiles. Il attire l'attention des élèves sur des formes particulières, en mettant en évidence la justesse des mots et des tournures, en reformulant des phrases malhabiles avec une insistance marquée sur les variations introduites ou quelques expansions des propos émis, en sollicitant avec tact une correction. Il est vigilant sur la qualité de la prononciation, l'enrichissement lexical, la complexité et la pertinence des constructions. C'est dans le cadre d'un travail plus large sur le langage et son adaptation aux situations de communication qu'il peut intégrer un travail sur la langue et sa syntaxe »* (B.O HS, 1998 : 5).

Cet extrait du texte officiel explique exactement ce qui se passe lors des phénomènes interactionnels en situation de communication didactique. Il est clair et net que les interactions qui ont lieu en CLIN ont un seul but : travailler la langue pour se l'approprier le plus vite possible.

2.2.2. Les interactions en classe ordinaire (disciplines non linguistiques)

Contrairement à ce que se passe en CLIN, les interactions qui ont lieu en classe ordinaire n'ont pas pour but de se focaliser sur le code, du moins pour les ENAF. La langue (le français) est considéré comme langue d'enseignement/ d'apprentissage. L'objectif des interactions est d'abord d'aider les élèves à construire des connaissances disciplinaires en français. Donc, les discours disciplinaires en classe ordinaire ont leurs particularités lexicales selon les disciplines enseignées, leurs structures syntaxiques, leurs caractéristiques énonciatives, leurs organisations textuelles (J-L. Chiss, 2005). Ce sont également des discours qui comportent des énoncés à forte densité informative dont le taux de redondance est faible (V. Spaëth, 2008). Dans cet espace, il se peut fort bien que les ENAF s'approprient la L2 parce qu'ils sont en immersion totale, mais les interactions seront plus caractéristiques des discours disciplinaires que des discours métalinguistiques. On est plus dans un type d'interaction où l'enseignant amène les élèves à construire un concept en L2. G. Vigner, 1990, a caractérisé, ce que lui, il appelle le discours scientifique³⁴, de la manière suivante : *« le discours scientifique se caractérise donc par l'utilisation d'un langage objectivé (il ne s'agit pas comme en littérature de désigner des sensations liées au vécu propre d'un individu, mais des objets identiquement structurés et organisés), en relation à une activité de conceptualisation, ce qui explique sa très forte densité »* (1990 : 26-27), mais il précise que ce type de discours a un double rôle, il est à la fois représentationnel et communicationnel : l'élève doit construire un objet scientifique mais il doit aussi communiquer avec autrui. Il y a donc deux visées dans ce type de communication : Pour les ENAF, dans un premier temps, il s'agit de s'approprier les concepts de la discipline en question et, dans un second temps, s'approprier une sorte de « grammaire disciplinaire » ce qui leur permettra de raisonner en utilisant ce langage spécifique avec l'enseignant et leurs pairs. Il est bien entendu que ces élèves doivent construire progressivement des représentations d'objets au lieu de travailler sur la langue. C'est dans cette vision que les échanges dans les classes ordinaires peuvent prendre une dimension méta-disciplinaire mais les ENAF ont besoin de maîtriser la langue pour construire un objet scientifique / disciplinaire. A. Vérin (2003) n'a pas oublié d'évoquer cet aspect dans son article sur les apprentissages disciplinaires. Elle souligne que la maîtrise de la langue ne renvoie pas uniquement à la maîtrise des formes linguistiques mais c'est aussi une question de combiner ces dernières avec la maîtrise du discours scientifique.

³⁴ Je préfère le terme *discours disciplinaire* à celui de *discours scientifique* pour la simple et bonne raison que ce lexique renvoie mieux à l'image scolaire.

Ce n'est pas ma préoccupation ici d'analyser et porter un jugement sur l'efficacité d'une transversalité disciplinaire venant de la CLIN vers les classes ordinaires mais la logique des choses appelle une remarque générale : dans les interactions disciplinaires, il est visible que l'on demande aux élèves à la fois de s'appuyer sur les formes linguistiques acquises en CLIN pour s'approprier des connaissances disciplinaires en L2 et de les dépasser. Chose qui me paraît difficile pour eux s'il n'y a pas d'interaction au niveau de la pédagogie et de la didactique entre les deux classes.

Que le contexte varie ou pas, la communication didactique en CLIN ou en classe ordinaire laisse très peu de place à une communication « ordinaire³⁵ ». Comme je l'ai déjà pointé plus haut au cours du chapitre « espaces d'appropriation », lorsqu'il y a des tentatives de communication « ordinaire », elles sont considérées comme des moments de dispersion par l'enseignant. Dans tous les cas, il faut se rendre à l'évidence que la finalité qui est visée dans la communication didactique est celle d'appropriation : s'approprier la L2 et s'approprier les connaissances disciplinaires en L2.

D'un point de vue interactionnel, la relation qui existe dans l'interaction entre professeur et élèves est inégalitaire. Par son statut institutionnel l'enseignant occupe la position haute et les élèves la position basse mais lorsque la communication didactique bat son plein les places interactionnelles sont remises en jeu et les taxèmes³⁶ (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992) rentrent en scène. Néanmoins, l'enseignant reste celui qui structure l'interaction et qui gère le cadre interactif (P. Bangé, 1992). En d'autres termes, l'enseignant reste le chef de la communication. C'est la raison pour laquelle les interactions ordinaires sont quasiment inexistantes dans la communication didactique.

3. La communication ordinaire

J'oppose la communication ordinaire à la communication didactique dans le sens où les ENAF se trouvent dans les espaces intermédiaires où l'emprise institutionnelle et celle de l'enseignant ne sont pas fortement présentes. Il s'agit de la cour de récréation, de la cantine de l'école, du préau, etc. Ils éprouvent dans ces espaces une sorte de liberté à échanger sans

³⁵ J'ai choisi d'employer le terme « ordinaire » à celui de « naturel » pour parler de la communication non didactique parce que, selon moi, les échanges en classe sont naturels dans la mesure où les élèves produisent un discours qui est compatible à un schéma interactif spécifique. Autrement dit, c'est un discours attendu qui rentre dans ce cadre interactif-là. Par contre, il n'est pas ordinaire dans le sens où il n'est pas conforme à la normalité d'une communication réelle.

³⁶ L'auteur introduit ce terme pour désigner le jeu de rapport de place dans les interactions.

qu'il y ait le sentiment de guidage et de contrôle sur ce qu'ils disent : une sorte de « parler ordinaire » comme le dirait W. Labov (1993). Je joins la notion de communication ordinaire à celle de réseau social traité plus haut parce que les ENAF se regroupent souvent en réseaux pour échanger et faire des activités. De manière générale, je dirai que le cadre communicatif est déterminant par le fait que ces élèves pressentent une sorte de liberté dans le choix de leurs interlocuteurs et dans la façon de parler.

Parler autrement par rapport à la situation de classe, à l'enseignant, à ses pairs, à la norme linguistique imposée serait une façon très succincte de décrire la communication qui se réalise dans ces espaces. Mais en prenant en compte les dires de M. Bakhtine sur les genres du discours « *l'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux -, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange* » (1979 : 265), il me semble que la communication ordinaire est aussi une création commune qui est construite pour une sphère d'utilisation à un moment donné et dans un espace donné. Je pense que c'est là que réside tout l'intérêt d'étudier les interactions des ENAF.

Je vais aborder la communication ordinaire dans une catégorie bien spécifique qui est l'analyse conversationnelle et qui relève de l'approche ethno-sociologique. S'attaquer à l'interaction ordinaire à la lumière de cette approche c'est de croiser deux grands courants dans le domaine de l'interaction : l'ethnographie de la communication (D.H. Hymes, 1962) et l'ethnométhodologie (H. Garfinkel, 1967). Ils ont tous les deux un but commun qui est celui d'observer « les événements de communication » dans leur milieu naturel. En faisant la relation avec mon travail, je traduirai cela en termes des situations de communication hors-classe pour les ENAF. Ce type d'interaction verbale ordinaire comporte bien entendu des particularités spécifiques³⁷. Elle est dotée d'un caractère immédiat, familier, gratuit, non finalisé et égalitaire.

³⁷ Certaines caractéristiques que je vais développer existent également dans la communication didactique mais elles sont plus probantes et elles sont l'essence même de la communication ordinaire.

3.1. Caractère immédiat

Cette particularité renvoie sûrement à l'un des constituants de l'interaction dans le modèle de SPEAKING de D.H. Hymes en 1972. Il s'agit du « setting » qui est le cadre spatio-temporel. Le cadre spatial peut être appréhendé sous deux différents aspects ; premièrement, aspects physique – les caractéristiques du lieu où se déroule l'interaction ; et deuxièmement, aspect de fonction sociale et institutionnelle – par exemple l'école comme lieu d'exercice d'apprentissage.

Le cadre temporel est fortement lié au déroulement de l'interaction et au moment de cette dernière (C. Kerbrat-Orecchioni, 1996). A cela viennent s'ajouter la proximité des participants, le contact et les réponses spontanées.

3.2. Caractère familial

Le caractère non formel (spontané, improvisé et décontracté) que revêt l'interaction se manifeste par plusieurs composantes :

- le nombre des participants ; ainsi E. Goffman (1974) distingue deux catégories de participants : il y a les participants « ratifiés » ou directs, et les simples spectateurs (bystanders). Dans la deuxième catégorie il peut avoir les récepteurs « en surplus » (overhearers) et les « épieurs » (eavesdroppers).
- Les thèmes traités ; une conversation peut être qualifiée de « à bâtons rompus » par son absence de sujet précis ou encore les interactants font dériver un sujet en cours pour l'enchaîner à un nouveau sujet (D. André-Larochebouvry, 1984).
- La durée de l'échange, les répliques qui la composent et l'alternance des tours de paroles ; le principe d'alternance a été illustré comme suit par H. Sack et al en 1978. Dans un échange le locuteur (Loc A) a le droit de garder la parole un certain temps, mais a aussi le devoir de la céder à un moment donné. Son successeur potentiel (Loc B) a le devoir de laisser parler Loc A, et de l'écouter pendant qu'il parle ; il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps, et le devoir de la reprendre quand Loc A la lui cède.

Aussi parfaite soit-elle, cette description ne correspond guère à une situation réelle de l'échange verbal. Il y a toujours des dysfonctionnements dans le principe d'alternance, C.

Kerbrat-Orrechioni les a appelés « *les ratés du système de tours* » (1996 : 31). Par exemple le silence prolongé entre deux tours, l'interruption, le chevauchement de parole et l'intrusion.

3.3. Caractère « gratuit » et « non finalisé »

Il faut comprendre le sens de ce caractère par le fait que dans l'interaction ordinaire le sujet ou le thème n'est pas préalablement fixé ou défini. C'est-à-dire que le matériel verbal (unités phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques) n'est pas préparé dans le but d'un apprentissage possible. Le but avoué est celui de converser. Les ENAF parlent parce que la situation immédiate rend cela nécessaire, parce qu'ils jouent ensemble, et tout simplement parce qu'ils ont envie de parler, etc.

3.4. Caractère égalitaire

L'adjectif « égalitaire » ici est à comprendre dans le sens où les locuteurs se considèrent et se comportent comme des égaux dans l'interaction. Dans le cadre de ma recherche les ENAF ont le même statut et devraient normalement occuper la même place dans l'interaction. Dans une perspective interactionnelle une remarque s'impose évidemment ; que le sujet conversant garde la même place est discutable. Cela m'emmène à introduire et développer la notion de système de places.

Le terme de « place » issu des travaux de F. Flahault (1978) a été ensuite développé et repensé en termes de rapport de places, toujours par l'auteur. Avant de considérer la notion de place comme une entité relationnelle dans l'interaction, je vais succinctement aborder un élément de première importance qu'indique l'auteur. Pour lui, « *chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse* » (op.cit : 58). L'aspect identitaire est une sorte de condition qui permet à l'individu de rentrer dans l'interaction et, ce faisant, cela lui permet de situer son interlocuteur par rapport à lui-même. Ce positionnement de place identitaire installe le principe de négociation (de place) dans l'interaction.

Je reviens maintenant au rapport de place considéré comme une entité relationnelle dans l'interaction. C. Kerbrat-Orecchioni (1992) définit le rôle de celui-ci comme un axe vertical qui structure la relation interpersonnelle des sujets conversants au cours du déroulement de l'interaction. La position de place d'un interactant est susceptible d'être changeante du début à la fin à la fin de l'échange. Ces rapports de places sont déterminés par

des « placèmes » comme les appelle l’auteure, qui regroupent dans cette catégorie à la fois des indicateurs de places et des donneurs de places.

Avec l’appui des auteurs qui ont réfléchi au système de places dans l’interaction, on peut avancer que la communication ordinaire est en grande partie une communication inégalitaire. Il est donc judicieux de repenser ses caractéristiques en termes d’inégalité et en même temps d’égalité. Je suis d’accord avec l’idée que l’interaction est égalitaire dans la mesure où les interactants se comportent comme des égaux, mais j’ajouterai le qualificatif « inégalitaire » parce que les phénomènes de rapport de places modifient les caractéristiques de l’échange communicatif. L’adjectif « inégalitaire » ne doit pas être appréhendé péjorativement parce que les inégalités qui se construisent et se déconstruisent dans l’interaction sont un élément positif pour le maintien de la dynamique interactionnelle, notamment dans la communication ordinaire.

Pour clore le chapitre sur la communication didactique et la communication ordinaire, quelques remarques s’imposent. Primo, il est clair que chacune des communications mentionnées au-dessus possède des entités bien à elle et que les ENAF s’appuient sur ces entités pour s’approprier la L2 de manière consciente ou inconsciente. Secundo, on a vu qu’il y a une complémentarité qui doit s’établir entre ces deux types de communication à un moment donné, il ne serait donc pas étonnant qu’on retrouve des traces de didacticité dans la communication ordinaire de ces élèves et inversement. Mais il faut quand même souligner que la communication didactique ne laisse pas beaucoup de places aux éléments de communication ordinaire pour qu’ils se produisent alors que, dans l’autre sens, les choses peuvent se faire plus facilement. Tertio, parler « ordinairement » et parler « didactiquement » font appel à des capacités cognitives différentes, changent le comportement socio-langagier de l’élève et établissent des modes d’appropriation différents de la L2. Ces modes d’appropriation vont jouer grandement sur la façon de parler des élèves par rapport aux espaces dans lesquels ils se trouvent. De là émergent la variété de langue (dans ce cas-là, c’est le français) et la variété des normes interactionnelles, qui à mon sens sont des éléments dans le processus de l’appropriation de L2.

Qu’il s’agisse de la communication didactique ou la communication ordinaire, il existe un système de normes qui rend l’une ou l’autre particulière.

Chapitre 7 : la notion de norme(s)

4. La et les normes

Le pluriel ici signale que la notion sera abordée dans sa pluralité. On définit généralement la norme selon trois caractéristiques : elle peut être objective (le constat des usages les plus fréquents), prescriptive (l'énoncé du « bon usage »), subjective (le regard porté par le locuteur sur sa propre parole) (A. Rey, 1972). Il est inconcevable de penser les variétés de langue sans faire référence à un moment ou un autre à la norme linguistique ou à d'autres normes. Je ne peux pas passer sous le silence la notion de norme parce que le contexte de ma recherche n'épargne pas cette question. Pendant mes observations exploratoires et d'autres types d'observations effectuées j'ai pu constater que les Français (dans ce cas-là les enseignants) attachent une grande importance à la norme de la langue française et toutes les formes dites « erronées » qui n'entrent pas dans ce cadre normatif sont considérées comme des « fautes ». F. Gadet, 1996, explique cet attachement à la norme chez les Français en général comme le désir d'avoir une image de la langue unifiée et homogène, et sans doute aussi de l'identité ; il existe également une attitude négative par rapport aux « fautes » ; on les rejette, et cette attitude parfois méprisante s'applique à des formes dont on dit que ce n'est pas du français.

Une évidence apparaît clairement dans ce que F. Gadet observe, c'est que les Français n'aiment pas voir leur langue malmenée donc ils affichent un comportement protecteur à celle-ci, mais ce faisant ils sont en train de protéger et sauvegarder un élément-clé de la langue française qui est la norme du bien parler, dire, écrire, ou, dirait Grevisse, du « bon usage ». Cela découle de ce que dit l'auteure : la langue française doit comporter des traits d'uniformité, d'homogénéisation et faire en sorte que la norme ne tienne pas compte des phénomènes de variation. C'est-à-dire que les usages variationnels de la langue qui sont étiquetés comme « fautes » sont une sorte d'atteinte aux usages normalisés de celle-ci.

L'attachement à la norme ou l'attitude normative qui se déploie chez les locuteurs français n'est autre que l'effet de « formatage » par l'école et le langage scolaire, d'enseignement / apprentissage de la grammaire et de la prégnance du modèle de l'écrit à l'école.

4.1. La norme linguistique

Dans le petit Robert la définition de la norme rentre dans le cadre d'un ensemble de règles d'usage édictées dans le but de standardiser et de garantir les modes de fonctionnement, la sécurité et de se prémunir d'éventuelles nuisances, par exemple respecter la vitesse indiquée sur la route. Il y a effectivement l'idée de contrôler et gouverner l'usage de quelque chose. Dans le domaine linguistique c'est la langue qu'on codifie par les lois et celles-ci, avec l'Académie et les grammairiens normatifs, doivent veiller le bon usage de la langue. Parler de la norme de cette manière renvoie à une vision un peu militaire où les soldats doivent surveiller le bon déroulement de quelque chose et cette vision n'est pas totalement fausse lorsqu'on voit de près l'origine de la norme de la langue française au 16^{ème} siècle.

Pour mieux comprendre la genèse de la norme en langue française en France il faut remonter au 16^{ème} siècle où les grammairiens français exprimaient la volonté de fixer une norme théorique du français calquée sur le latin. Ce travail théorique a été abandonné au 17^{ème} à la prise de conscience des spécificités de la langue française. Cette réalité a incité les grammairiens à se fixer un autre objectif. Il s'agissait de la codification de la langue française. Autrement dit, il convenait de poser une norme d'usage de référence pour la langue.

Ces grammairiens ont été fortement influencés par un groupe d'élites (J. P. Bronckart, 1988) dont Claude Favre de Vaugelas qui était un fervent militant du bon usage de la langue en 1647. Il militait pour le « bon usage » de la langue française qu'en faisait la classe dominante (la bourgeoisie cultivée et l'aristocratie). Pour lui, le « bon usage » était « *la façon de parler de la plus saine partie de la cour et la façon d'écrire de la plus saine partie des Auteurs du temps* ». La norme était régie par l'usage que faisaient les élites aristocratiques de la cour et par les élites littéraires. Tous les écarts non conformes aux modèles du « bon usage » de la cour et des grands auteurs étaient bien entendus rejetés et condamnés. Aujourd'hui, cependant, cette norme a largement été mise en regard d'autres normes, et son caractère social autant que linguistique est reconnu. Il reste que l'école a pour mission de transmettre une langue dite standard, caractérisée par la correction grammaticale et marquée par l'écrit. Sur le plan didactique, la question de la norme linguistique reste quand même complexe. On tombe rapidement dans le domaine d'acceptabilité ou d'inacceptabilité et de grammaticalité ou d'agrammaticalité. L'enseignant est le juge de la norme standardisée lorsque les productions langagières des élèves font l'objet d'évaluation didactique, et en dehors de la classe ce sont les locuteurs (natifs) qui en sont le juge par le fait que tel ou tel

énoncé soit acceptable ou inacceptable par la communauté de la L1 ; une sorte d'évaluation sociale. M. Dabène pose bien la complexité sur le plan didactique à travers la définition de deux notions : normes d'enseignement et normes d'apprentissage. La première, concernant les enseignants, est définie de la manière suivante : « *nous entendons par là, à la fois- les facteurs pour un enseignant donné, à un moment donné de sa carrière, dans un contexte institutionnel donné, le choix des modèles langagiers à enseigner- les lieux d'émergence de ces choix* » (1982 : 64). La seconde, concernant les élèves, est définie comme « *un ensemble des règles de références qui permettent à l'apprenant de structurer les données de la norme d'enseignement [...], de les organiser en systèmes, et surtout de procéder à des évaluations à la fois des modèles parfois contradictoires auxquels il est exposé (normes de réceptions) et de ses propres productions (normes de production) entraînant l'auto-correction* » (1982 : 65). En posant les choses ainsi, il est évident que l'enseignement et l'apprentissage des normes font appel à des paramètres multiples tant du côté de l'enseignant que celui de l'élève, et cela crée une complexité une fois en situation pratique et réelle. D'après G. Holtzer, il est important de mettre au premier plan la norme légitime du français dans l'enseignement car « *les autres usages éloignés de la norme prescriptive n'ont aucune valeur sur le marché des biens symboliques* » (2008 : 24). Toujours d'après l'auteure dans son article intitulé « Normes et usages : le français (d') ici et (d') ailleurs » (2008), ce sont des situations de communication qui réveillent des consciences normatives ou pas chez l'individu.

Il existe aussi une question importante liée à la norme ou aux normes, il s'agit de l'insécurité linguistique car les allophones sont souvent en situation d'insécurité linguistique³⁸ (M. Francard : 1993), ce qui explique la présence de l'interlangue dans leur répertoire verbal. En effet, l'école contribue grandement à faire comprendre aux élèves que cette insécurité linguistique existe chez eux à travers des évaluations didactiques (corrections grammaticales, reprises des énoncés, etc.).

³⁸ Sa définition est la suivante : « l'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (Francard *et al.*, 1993 : 13)

Les ENAF subissent également la norme à l'école (sauf l'aspect aristocratique qui caractérisait la notion de bon usage et de la norme de langue de C. Vaugelas) : on leur impose l'appropriation d'une norme linguistique de groupe majoritaire et les écarts de langue ne sont pas encouragés et ni valorisés. A l'école, la maîtrise du français par les ENAF signifie pour des enseignants la maîtrise de la norme linguistique de la langue française dans le but de faire comprendre et de comprendre le maximum de gens et de situations. D'ailleurs, c'est ce que la société privilégie comme une première étape de l'intégration sociale.

Dans le domaine scolaire, les traces de l'idéologie de C. Vaugelas sur la norme et le « bon usage » sont quelque peu présentes. Les acteurs institutionnels sont toujours dans la mouvance et l'esprit du « bon » et du « mauvais », soit la norme prescriptive. Les formes de la langue française considérées comme correctes par rapport à d'autres formes variationnelles dites « *incorrectes* » ou « *fautives* », voire « *familières* » et / ou « *vulgaires* » (M. Pougeoise, 1995 : 291) sont les termes lexicaux qui prouvent que la langue « *est strictement normée et contrôlée institutionnellement* » (M. Riegel et al, 1994 : 11) en milieu scolaire.

4.2. L'usage

La notion d'usage va de pair avec celle de norme. L'hypothèse spontanée qui ressort du couple notionnel « norme / usage » pousse à croire que celui qui possède la norme est celui qui a le « bon usage » de la langue. Une remarque s'impose ici, à l'instar de « bon usage » il existe le « mauvais usage », ce qui m'emmène à dire que celui qui n'a pas LA norme a le « mauvais usage » de la langue.

Pour C. Vaugelas et son équipe (1647), la norme et le bon usage sont actualisés par un groupe minoritaire de la population (les élites) et le mauvais usage est actualisé par le groupe majoritaire de la population. La tendance semble s'inverser au 21^{ème} siècle, sans doute à cause de la montée des langues nationales (langues de France, selon le rapport de B. Cerquiglini, 2003) et des travaux didactiques et sociolinguistiques sur les normes.

Quelques siècles après Vaugelas, certains auteurs opposent la norme à l'usage (J. Dubois et al, 1999). Ces auteurs définissent la norme comme « *un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages donnés d'une langue si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel* » (op.cit, 330) tandis que l'usage est

« l'ensemble des règles de grammaire relativement stabilisées et utilisées par le plus grand nombre de locuteurs à un moment et dans un milieu social déterminé » (op.cit, 502).

Les positions de ces auteurs sur la question montrent qu'il y a plusieurs usages qui correspondent à plusieurs normes. Ajoutons à cela que les ouvrages sur le « bon usage » tel le célèbre Grevisse ont un succès qui ne se dément pas depuis plus de cinquante ans. Ainsi, la langue ne peut pas être considérée comme une entité homogène, c'est un « produit social » qui est manipulable dans différentes situations de communication par les locuteurs différents ou par le même locuteur. Il est donc plus réaliste de concevoir la notion d'usage par la pluralité des pratiques langagières des locuteurs dans une communauté linguistique, soit la norme au sens objectif et non prescriptif. Bien user de la langue serait selon moi de posséder une sorte de « pouvoir linguistique » qui permet à l'individu de s'adapter à des situations de communication différentes et à des registres variés. C'est ce qu'explique J-C. Milner (1989) lorsqu'il évoque la question d'usage. Il affirme que dans une communauté parlante, il peut exister plusieurs systèmes différents de répartition entre formes jugées possibles et impossibles, et il souligne que pour un sujet, l'usage d'une forme donnée peut être jugée impossible et cette même forme peut être jugée possible par un autre sujet parlant. Quoiqu'il en soit, les attitudes ouvertes à la variation sont moins tolérées en milieu scolaire parce que certaines pratiques langagières sont qualifiées d'être « à côté de la norme » et elles concurrencent les formes normées que l'école impose, d'où l'intérêt de soulever certaines interrogations qui rentrent dans le cadre de mon travail : comment les ENAF parlent-ils réellement lorsqu'ils sont dans des espaces d'appropriation à dominante contraignante / à dominante non contraignante ? Et quelle appropriation de la L2 s'opère dans ces deux espaces ?

4.3. La variation

La notion de variation est sans doute la notion-ennemie du « bon usage », ou du moins celle qui le met en question, le fragilise. Comme je l'ai déjà dit auparavant la notion de « bon usage » ne tient pas compte des phénomènes variationnels de la langue, ou alors, si elle le fait, c'est pour les reléguer aux marges de la langue. Quelle que soit la théorie, quelles que soient les pensées des défenseurs de la norme au singulier, la variation est un phénomène linguistique et social qui touche une communauté linguistique.

J. Dubois et al définissent la variation comme « *le phénomène par lequel, dans la pratique courante, une langue déterminée n'est jamais à une époque, dans un lieu et dans un autre lieu, dans un autre groupe social* » (1994 : 504). Je peux illustrer cela par l'évolution de la langue française : le vieux français et le français de l'époque actuelle. Il est clair que la langue française n'est celle qu'elle a été aux siècles précédents, elle se situe donc dans une variation diachronique.

Il faut reconnaître que la langue française a dû subir plusieurs changements variationnels, et cela à plusieurs niveaux : « *la variation diachronique liée au temps ; la variation jouant sur l'axe géographique ; la variation diastratique qui explique les différences entre les usages pratiqués par les diverses classes sociales ; la variation diaphasique lorsqu'on observe une différenciation des usages selon les situations de discours* » (M.-L. Moreau, 1997 : 284).

D'après J. Boutet (1997), il existe deux causalités qui provoquent le phénomène de variation. La première est appelée la causalité externe : c'est-à-dire que l'évolution d'une langue est « *en fonction d'un ensemble de facteurs sociaux, politiques, économiques, la scolarisation, l'urbanisation, etc.* » (op.cit : 44). La deuxième est appelée la causalité interne : c'est-à-dire que l'évolution d'une langue se fait également « *en fonction de caractéristiques propres à chaque système, comme la place de l'accent tonique, l'organisation syllabique, les classes morphologiques, etc.* » (ibidem).

Autrement dit, la variation se manifeste sur deux niveaux : sociolinguistique et linguistique. Néanmoins, il est réducteur de penser le phénomène de variation uniquement à ces niveaux-là. D'autres facteurs rentrent en ligne de compte et par conséquent, produisent d'autres formes de variation. Ainsi, M.- L. Moreau agrandit la liste avec d'autres distinctions liées aux locuteurs « *l'âge, le sexe, l'ethnie, la religion, le profession, le groupe et, de manière générale, toute variable sur laquelle les individus fondent leur identité (orientation sexuelle, appartenance à une congrégation religieuse, etc.* » (1997 : 284).

A la lueur de ce qui est dit sur la notion de variation, je définirai celle-ci comme tout débordement d'une langue dite « unique et homogène » dont les locuteurs font usage. Ce sont des zones d'hétérogénéité qui permettent d'exprimer une même réalité de manière différente ; une sorte de style linguistique dirai-je.

En ce qui concerne les ENAF, il est évident et presque normal que le phénomène de variation ne les laisse pas indifférents par rapport à l'appropriation de la L2. A mon avis, la variété de français que les ENAF vont développer se situera plus ou moins autour de la variation diastratique et la variation diaphasique de la langue française.

4.4. La norme et le « bon usage » dans les textes officiels pour les ENAF

Il est incontestable que les ENAF doivent suivre un enseignement / apprentissage du français dit « standard »³⁹. Les décisions gouvernementales, ministérielles et institutionnelles orientent l'enseignement de la langue française vers celui-ci. C'est pour cette raison que j'ai évoqué plus haut que l'attitude normative en milieu scolaire est fortement présente. On va maintenant montrer l'accent mis dans les textes officiels à propos de la norme qu'est le « bon usage ».

Il est important de montrer comment les enseignants de CLIN sont amenés à adopter une attitude normative à l'égard de l'enseignement / apprentissage du français par les ENAF. D'une part, ils ont encore certes des traces d'influences de leur culture d'enseignement / apprentissage qui ressortent au niveau de leurs pratiques. Autrement dit, certains d'entre eux ont tendance à enseigner et reproduire le modèle d'enseignement qu'ils ont vécu. D'autre part, il y a le pouvoir gouvernemental et institutionnel (cf. la notion de pouvoir dans le chapitre « espaces d'appropriation ») qui pèse également sur les pratiques de ces enseignants. Ce pouvoir qui force ou / et encourage l'attitude normative de ces personnes vient principalement des bulletins officiels (désormais B.O) du ministère de l'Éducation.

L'apprentissage du français par les ENAF est officiellement orienté vers un caractère normatif de l'enseignement, les différents B.O (de 1970 à 2002) soulignent l'appropriation d'un français « standard ».

Je vais d'abord examiner les différents textes officiels concernant l'apprentissage du français par les ENAF entre 1970 et 2002 et ensuite les commenter.

La circulaire N° IX 70-37 janvier 1970 succédant à celle du 15 juillet 1968 pose les conditions d'enseignement / d'apprentissage du français. Il est précisé que « *dans tous les*

³⁹ Il ne faut pas oublier que premièrement, l'idée est de les former vite et à la langue qui leur servira dans leurs études ; deuxièmement, quand s'est faite l'alphabétisation des enfants français, époque de Jules Ferry, la norme scolaire a été précisément inventée pour unifier et faciliter les apprentissages, de même que les règles de grammaire, dont les 2/3 sont faites entre 1880 et 1910.

cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français langue étrangère, par le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (B.E.L.C.) ou par le Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.). Les maîtres [...] utiliseront évidemment la méthode « Bonjour Line » du C.R.E.D.I.F. » (BOEN N° 5, 1970 : 408).

Trois ans plus tard, une nouvelle circulaire⁴⁰ (Circulaire N° 73-383 du 25 septembre 1973) apporte une nouvelle information en ce qui concerne l'apprentissage du français pour les nouveaux arrivants qui intègrent les classes professionnelles de niveau : *« En C.E.T., en C.P.P.N. et en C.P.A., on devra viser à donner aux élèves la connaissance d'un français courant indispensable pour faire face aux problèmes de la vie quotidienne »* (BOEN N° 36, 1973 : 2871).

La circulaire N° 86- 119 du 13 mars 1986 parle des structures mises en place dans les établissements pour l'apprentissage du français pour les ENAF. Dans le premier degré, c'est le CRI (Cours de Rattrapage Intégrés) et la CLIN. Rien n'est dit à propos de l'enseignement du français, par contre, il est souligné que les enseignants de ces classes doivent l'être en raison de leurs compétences et, le cas échéant, des formations suivies auprès d'organismes spécialisés en didactique des langues étrangères (C.R.E.D.I.F et B.E.L.C.).

La dernière circulaire à ce jour est apparu en 2002 (N° 2002-100 du 25 avril 2002) apporte des précisions au niveau de la variété de français à enseigner en CLIN ou en CLA (Classe d'Accueil) : *« l'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation [...]. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde »* (BOEN N° 2002-100, 2002).

On voit ici que les instructions officielles pour l'enseignement du français aux ENAF montrent que la norme et le « bon usage » sont implicites dans les discours officiels. Aucune mention de ces deux éléments n'a été faite dans les différentes circulaires citées mais tout est suggéré. Il est évident que lorsqu'on évoque le C.R.E.D.I.F, le B.E.L.C., le français langue étrangère, le français langue seconde et le français langue de scolarisation on est d'emblée dans le caractère normatif de l'enseignement du français, puisqu'on privilégie le français dit standard, et on est également dans la pédagogie de la norme, même si celle-ci est

⁴⁰ L'objet de la circulaire était à propos de la scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.

complexifiée en normes d'enseignement, d'usage, d'évaluation (M. Dabène, 1982), de contextes, de publics, de situations et d'enjeux (G. Holtzer, 2008).

L'utilisation d'une méthode de français langue étrangère ou seconde ou l'adoption d'une démarche méthodologique du français langue seconde introduit et véhicule implicitement l'inculcation de la norme, notamment si ce FLS est siglé MEN (voir méthodes). Notons que cette norme est à la fois linguistique, sociale et culturelle. Il n'est pas difficile de comprendre cela lorsqu'on constate que la question de la norme se répand sur d'autres terrains et préoccupe d'autres personnes. Par exemple, les maisons d'édition, les auteurs des manuels / méthodes, les concepteurs des activités d'apprentissage etc. Les auteurs de méthodes se conforment souvent à la norme imposée par les éditeurs qui veulent que les méthodes soient conçues en français « standard », parce que le MEN le requiert. Cela dit, quelle autre variété du français pourrait-on enseigner pour faire réussir les élèves ?

A titre de comparaison avec le cadre scolaire et le cadre professionnel, la circulaire du 25 septembre 1973 attire particulièrement mon attention. Elle soulève un problème de fond majeur qui rejoint la question de la norme et du « bon usage ». Il s'agit de l'apprentissage d'un français courant pour faire face à des problèmes de vie quotidienne pour les élèves âgés de 16 ans ou plus qui sont intégrés dans les classes professionnelles de niveau. Premièrement, les acteurs gouvernementaux sont conscients de l'aspect normatif et non normatif de la langue française et ils le prônent ; deuxièmement, ils font une sorte de discrimination concernant la variété de français à enseigner à tel ou tel groupe. Ils sous-entendent que les élèves qui sont dans ce genre de dispositif doivent s'approprier une variété de français dite « courant » et les autres doivent s'approprier une variété standardisée du français. Cela démontre encore une chose c'est que l'école linguistiquement parlant est associée à un français normé et la vie courante est associée à d'autres formes variationnelles du français on peut mettre cette observation en relation avec les caractéristiques du DIFL, diplôme initial de langue française, majoritairement oral). C'est bien évidemment la question des représentations que ces décideurs-là se construisent à l'égard de ce type de public scolaire, il s'agit également d'une méconnaissance de ce public dans ses besoins et sa diversité.

Au-delà de cette analyse j'ai essayé de montrer comment les enseignants peuvent facilement adopter et afficher un comportement normatif en suivant les directives ministérielles qu'ils doivent suivre. Ils sont dans un contexte où les acteurs gouvernementaux et ministériels proposent, et je dirai même qu'ils imposent, et les enseignants disposent, parce

qu'il leur est reconnu la liberté pédagogique dans leurs pratiques, tandis que les textes ministériels sont des textes de cadrage.

De manière générale, les enseignants de CLIN dispensent un enseignement du français « standardisé ». Il s'agit d'une appropriation du français qui renvoie à la norme de référence de la langue. Ils sont inconsciemment ou consciemment en train d'inculquer le « bon usage » de la langue aux ENAF. Cela dit, la liberté pédagogique fait que des pratiques singulières peuvent être constatées, par exemple : intérêt pour les langues premières des ENAF et moments de mise en relation des L1 avec le français, moments d'éveil aux langues, qui ont le même but, et également valorisent les langues 1, les reconnaissent. Les discours didactiques sont, entre autres, des énoncés évaluatifs qui guident les élèves vers ce « bon usage » : « c'est correct / ce n'est pas correct (dans telle situation, oral, écrit...) ; c'est juste / c'est faux, etc. ». Souvent (mais pas toujours, pas les enseignants chevronnés et impliqués) ces enseignants appliquent les normes du langage écrit au langage oral. Ils sont encore une fois en train de prôner et privilégier une seule variété de la langue française (le français standard) car c'est ce qui leur est demandé dans l'intérêt des élèves afin qu'ils puissent poursuivre une scolarité la meilleure possible. Il est à la fois partial et juste de s'y prendre ainsi car l'exposition à la L2 ne garantit pas un apprentissage de celle-ci qui correspondrait aux exigences de l'école. Dans ce même ordre d'idée, il est très probable que les ENAF ne communiquent pas ou très peu en français avec leurs proches donc l'apprentissage de ce dernier se fait en grande partie par voie scolaire.

Ce que je voudrais mettre en lumière, c'est le problème de fond de l'apprentissage selon une norme unique, qui pourrait être un handicap pour ces ENAF plus tard. En approfondissant la question, les choses peuvent paraître plus compliquées que cela. Ce qui est dangereux, et là je m'appuie sur l'avis de J.-M. Elloy (2003) que je partage d'ailleurs, c'est que les ENAF qui subissent un enseignement de la variété standardisée du français risquent d'être restreints à l'usage du seul standard, ils auront l'impression que ce français standard convient à toutes les situations de communication. Ils seront donc locuteurs du seul langage standard : « *un locuteur allogène qui réussit à pratiquer le standard [...] reste un locuteur du seul du standard* » (op.cit : 7). Ce locuteur qui ne pratiquerait que cette variante de la langue rencontrera des problèmes de communication dans des situations où le français standard sera considéré comme inapproprié : « *s'il ne comprend pas ce qu'on lui dit, c'est sa compétence en langue qui sera mise en cause et sa maîtrise du standard ne sera pas comptée comme suffisante mais comme incomplète. Son intégration linguistique restera sommaire* » (op.cit :

9). Ainsi, les espaces d'appropriation intermédiaires trouvent toute leur place dans cette recherche dans la mesure où ils vont prendre connaissance et s'approprier des variétés de français par rapport à la norme et au « bon usage ». J'espère pour ces ENAF qu'ils comprennent que la maîtrise suffisante de la langue française n'est pas seulement la seule maîtrise de la norme linguistique mais aussi la connaissance et la pratique d'autres systèmes de normes.

4.5. Les normes interactionnelles

Etant donné que mes informateurs sont des étrangers, ils arrivent à l'école avec leur modèle interactionnel imprégné de leurs cultures. Dans leur vie scolaire ils confrontent sans cesse leur modèle interactionnel avec celui des locuteurs du pays d'accueil. Si s'approprier une L2, c'est intégrer des normes linguistiques de la communauté majoritaire dans son système linguistique, il est important aussi de comprendre et d'intégrer les normes interactionnelles dans son modèle interactionnel.

Dans une communauté linguistique, les usages sociaux d'un espace sont différents de ceux d'un autre espace. La culture de cette communauté joue évidemment un rôle important dans l'inculcation des normes dans le comportement de ses membres et c'est pour cette raison que les normes interactionnelles ont un soubassement culturel. Elles sont étroitement liées aux habitudes socio-culturelles d'une communauté mais il ne faut pas occulter que dans un échange le message doit se comprendre sur deux niveaux : le niveau littéral (strictement linguistique) et le niveau de la relation (strictement interactionnel). Il me semblerait que l'aspect culturel est le pont qui permet aux deux niveaux de se joindre et de donner du sens à la communication, et ainsi, bien interpréter le message émis lors de l'échange. Les ENAF ont tendance à reproduire leur modèle interactionnel dans des situations de communication dans lesquelles ils se trouvent lorsqu'ils viennent d'arriver, et je pense que progressivement ils s'approprient les normes interactionnelles du pays d'accueil et cela en grande partie grâce à leurs réseaux sociaux.

Dans le champ des interactions, la question des normes est souvent posée en termes de règles et rituels : « *All rules governing speaking, of course, have a normative character. What is intended here are the specific behaviors and properties that attach to speaking – that one must not interrupt [...]. Norms of interaction, obviously implicate analysis of special structure, and social relationships in a community* » (D. H. Hymes, 1972: 63-64).

Dans ses travaux sur la conversation quotidienne D. André-Larochebouvy (1984) différencie les règles de cooccurrence et les règles de congruence qu'elle englobe sous la catégorie de règles tactiques. Ce qui m'intéresse dans ce qu'elle dit c'est qu'au cours d'un échange il existe une sorte de flexibilité ou élasticité linguistique ou interactionnelle dans le comportement d'un locuteur vis-à-vis de son interlocuteur. Pour ce qui est des règles de cooccurrence, elle les décrit comme suit : « *les règles de cooccurrence sont linguistiques, elles concernent la sélection lexicale et le choix des structures. Etant donné une situation, des rôles et des relations de rôles, étant donné une formule adaptée prononcée par un locuteur, la réponse de l'interlocuteur doit être choisie dans une liste présentant les mêmes caractères stylistiques* » (op.cit : 188). Cette réflexion rejoindra la notion de norme(s) linguistique(s) déjà traitée plus haut. Par contre, les règles de congruence sont décrites par l'auteure comme « *l'adaptation des formules aux rôles et aux relations de rôles des participants. Le même locuteur utilise des formules de salutation différentes selon qu'il s'adresse à tel ou tel membre de sa famille, à un ami, à un collègue de travail, à un commerçant qu'il ne connaît pas, à un supérieur hiérarchique, etc.* » (ibidem). Ainsi, elles régissent les normes interactionnelles. Lorsqu'un ENAF fait preuve de cette adaptabilité dans son comportement, c'est le signe de l'appropriation des normes interactionnelles. Cela dit, les ENAF n'arrivent pas en France et dans les écoles, dépourvus de tout. Ils ont certainement intégré les principes des conventions de leurs pays, sauf que ceux-ci ne sont pas compatibles avec des situations communicatives auxquelles ils font face dans le pays d'accueil.

Quel que soit le type de règles, les élèves sont censés les intérioriser pour qu'on les considère comme des élèves non allophones (car c'est ainsi qu'ils seront considérés par la suite), bien que cela ne soit pas l'objectif premier du ministère de l'Éducation nationale. Je vais m'appuyer sur certaines remarques d'E. Goffman (1973) concernant les normes, pour montrer l'importance des normes interactionnelles par rapport aux ENAF dans ma recherche, et aussi, pour montrer comment l'auteur entend la notion de normes interactionnelles. Mon choix s'explique par le fait que l'auteur étudie le domaine de la vie publique de manière naturaliste, je veux dire par là qu'il travaille en immersion, il est observateur-participant, selon les situations plus ou moins impliquée et c'est ainsi qu'il parvient à capter les interactions verbales des uns et des autres telles qu'elles se produisent. Or cela a été mon choix raisonné et impliqué quant à ma méthodologie de recueil des données. La façon dont E. Goffman aborde la question de normes introduit bien l'idée des conditions et des contraintes qui font que les ENAF parlent et se comportent de telle ou telle manière dans des espaces

d'appropriation scolaires. Elle introduit également l'idée que l'école est une entreprise qui formate socialement les individus et inculque des règles sociales dans leurs attitudes et, par le fait de vouloir imposer certains modèles sur les individus, elle crée des écarts de normes. Les choses se complexifient lorsqu'il s'agit des élèves allophones (qu'ils soient sans maîtrise suffisante de la langue française et des apprentissages ou non), de la langue du pays d'accueil et sans modèles d'interaction conformes aux pratiques courantes des locuteurs du pays d'accueil.

Les normes d'interaction sont réfléchies en termes d'obligation et d'attentes chez E. Goffman. Elles pèsent sur l'individu : « *en tant qu'obligations qui exigent qu'il fasse (ou s'abstienne de faire) quelque chose par rapport aux autres, et en tant qu'attentes qui lui font espérer à juste titre que les autres feront (éviteront de faire) quelque chose par rapport à lui* » (1973 : 102). Dans une conversation c'est exactement ce qui se passe, il y a ce jeu d'obligations et d'attentes dans lequel les locuteurs s'engagent pour faire avancer la conversation. Ce principe ne peut pas être opérationnel si les locuteurs ne maîtrisent pas le système de codes qui permettent et déclenchent ce jeu. Dans cette même ligne de pensée les ENAF en contexte scolaire seraient dans le comment faire fonctionner ce principe dans un espace donné avec un système de codes donné.

Il y a quand même quelque chose d'universel dans tout cela : le jeu d'obligations et d'attentes existe dans toutes les langues et cultures du monde mais les règles du jeu ne sont pas les mêmes dans toutes. En arrivant dans un pays qui n'est pas le leur, il est important de s'approprier les nouvelles règles du jeu dans la mesure où l'espace (dans ce cas-là l'école) que ces élèves fréquentent et les individus (enseignants, camarades de classe, etc.) qu'ils côtoient s'attendent à une conformité à la règle de leur part (par forcément au départ, mais au bout d'un certain temps). C'est tout à fait dans l'intérêt des ENAF de se conformer à la règle parce qu'on peut ainsi juger le succès ou l'échec d'un élève « *à être ce qui lui et les autres sentent qu'il devrait être, et plus abstraitement, parce que l'élève proclame une conformité ou une déviance individuelles générales* » (op.cit : 103).

Si écart, ou pour reprendre le terme d'E. Goffman *déviance individuelle* il y a, cela est tout de suite interprétée comme une attitude non-conforme aux normes mais l'auteur pense qu'il faut considérer d'autres facteurs tels que la situation de l'individu et le monde où il se trouve avant de tirer des conclusions bien trop hâtives quelquefois.

La conception des normes interactionnelles chez E. Goffman est attachée à la notion de conformité. Pour lui, les normes sont synonymes des règles. Obéir aux normes c'est d'être conforme à la règle mais il souligne l'existence de la « conformité réelle » et de la « conformité apparente » et affirme que cela est un point très délicat dans le domaine du comportement : *« il est habituellement vrai que celui qui veut produire un semblant de bonnes manières doit, pour ce faire, se conformer. Dire de quelqu'un qu'il fait semblant de se conformer aux normes revient habituellement à dire qu'il n'a pas réussi à sauver les apparences de façon consistante ou continue »* (op.cit : 109).

En observant les signes de la conformité, on est dans la conduite et le langage n'est pas forcément impliqué ; et donc d'après lui, les normes interactionnelles ou la conformité à une règle (le terme de l'auteur) n'est pas un acte de communication au sens strict du terme mais tout simplement une conduite. Même si, à vrai dire, l'observation d'une conduite peut permettre d'éclairer une position énonciative.

Je crois que ce qu'E. Goffman met en évidence ici, ce ne sont peut-être pas les normes interactionnelles en tant que telles, mais l'une des conditions sous-jacentes qui fait que ces normes existent surtout lorsqu'il s'agit, pour un être humain, un locuteur, de se conformer à une nouvelle règle qui n'est pas a priori la sienne.

Il est vrai que pour se conformer aux normes, on n'a pas besoin systématiquement du langage, mais cela est plus facile lorsqu'on a grandi avec, qu'on maîtrise la L1 du pays dans lequel on vit. Dans le cas des ENAF, se conformer aux normes sans le langage est possible dans la mesure où ils vont imiter les autres (ce qui, en tant qu'acte volontaire, est différent du mimétisme), mais ils ont souvent besoin du langage pour attester leur conformité à la règle.

Les *rituels* et les *rites d'interaction* sont des propriétés des normes d'interaction et ce sont aussi des signes de conformité qui permettent aux interactants de satisfaire aux règles. Ils sont tellement en place dans les habitudes qu'ils deviennent des réflexes « banaux ». On se rend compte de leur existence lorsqu'ils sont absents dans le comportement de l'autre.

4.5.1. Les rituels

Ce qui découle du terme « rituels » est l'idée qu'il y a des règles qui régissent les comportements gestuels et langagiers (D. André-Larochebouvry, 1980) et l'idée que les rituels confirment le lien social entre les individus (E. Goffman, 1974). D'ailleurs, on retrouve le

terme « règles conversationnelles » employé par C. Kerbrat-Orecchioni (1990) pour parler des rituels sociaux qui sont des éléments cruciaux pour que la conversation existe. La fonction des rituels dans la conversation est un moyen de démontrer qu'un échange ne se déroule pas de manière aléatoire, mais bien dans un « format » implicitement accepté et partagé. Ils sont comme une sorte de « grammaire » de l'interaction : *« les rituels de la conversation sont constitués de comportements et d'expressions stéréotypés, fixés, figés, devenus des habitudes réflexes, qui permettent aux participants de satisfaire aux règles »* (D. André-Larochebouvy, 1980 : 189).

Bien que ces auteurs n'abordent pas la notion dans le domaine de l'enseignement / d'apprentissage des langues, je pense qu'on peut relever certains éléments communs, voire d'autres dans les interactions des ENAF en situation scolaire (espaces interstitiels ou autres) et c'est dans cette perspective et dans ce sens que la notion de *rituel* est pertinente. Signalons que ce terme est d'ailleurs employé pour décrire les séances scolaires en particulier en écoles maternelles : les rituels scandent et structurent le temps, en lui donnant du sens.

4.5.2. La relation interpersonnelle dans l'interaction

Je vais me concentrer sur les règles qui permettent d'établir une relation interpersonnelle dans l'interaction parce que j'ai remarqué à l'occasion de mes travaux précédents que les normes d'interaction sont plus facilement observables par ce biais-là que par d'autres. Etant donné que celles-ci sont socio-culturellement marquées et normées, il peut y avoir un effet d'improvisation par les élèves dans leur processus d'intériorisation. Je considérerai cela comme des variantes des normes interactionnelles que les élèves créent pour s'approcher des normes de la communauté linguistique dans laquelle ils côtoient des gens. Bien que ces variantes puissent passer inaperçues quelquefois, il ne faut pas nier le fait que certains comportements relatifs à des normes et conduites de la communauté d'accueil peuvent choquer, voire causer des « pannes communicatives » au cours des échanges, car si les normes linguistiques ont été intégrées (par les élèves), les normes interactionnelles restent souvent plus difficiles à acquérir ou s'acquièrent lentement.

Observer la relation interpersonnelle dans l'interaction m'amènera à mieux rendre compte des façons de parler des élèves car chaque façon de parler est accompagnée de ses normes interactionnelles. En milieu scolaire la distinction dans la façon de parler est nettement observable dans la mesure où les espaces d'appropriation sont délimités.

Construire une relation interpersonnelle dans l'interaction dépend de plusieurs éléments interactionnels. Une question s'impose : quels sont ces éléments ? Pour y répondre, je vais interroger une discipline qui est l'ethnographie de la communication. Répondre à cette question n'est pas chose facile parce que c'est une discipline qui est totalement déconnectée de la didactique des langues (à l'exception notable de la présentation faite de G.-D de Salins dans son ouvrage *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, 1992, éd. Didier qui met en relation avec la didactique) et c'est la raison pour laquelle je vais prendre en considération les éléments qui sont plus ou moins probants en milieu scolaire, et qui me permettront de mener des observations et des analyses. Avant d'approfondir, je tiens à préciser que les éléments qui succèdent n'ont aucune valeur informative, ils ont plus une valeur relationnelle (forte) qui replacent, situent, déplacent les individus dans un réseau de relations (C. Kerbrat-orecchioni, 1992).

4.5.2.1. Les termes d'adresse

Ils sont considérés comme un ensemble d'expressions que le locuteur utilise pour désigner son / ses interlocuteur(s). Selon le terme utilisé, on peut supposer une quantité d'informations qui déterminent le type de relations que les interlocuteurs entretiennent. Il va sans dire que le type de relation façonne la façon de parler des individus en interaction. Pour comprendre chaque type de relation qui se construit, et également le comportement de ces individus, il faut voir ce que j'appellerai les « dimensions cachées » des termes d'adresse mais que F. Braun (1988) a mis en évidence : Il s'agit de la distance (ou la solidarité), et le statut (ou pouvoir). Il regroupe les termes d'adresse en deux catégories : les pronoms d'adresse et les noms d'adresse. La première catégorie renvoie aux pronoms personnels de deuxième personne et la deuxième renvoie à une liste d'énoncés (noms personnels, termes de parenté, titres, termes de profession, termes affectueux, etc.). Il précise que les noms d'adresse sont remplis de valeurs sémantiques alors que les pronoms d'adresse sont chargés des indications de distance, et de hiérarchie.

Néanmoins, il est sans doute plus pertinent de considérer la valeur pragmatique que D. B. Parkinson (1985) attribue aux termes d'adresse sur le plan relationnel du fonctionnement des interactions, il dit qu'ils ont un : « *rôle fondamental dans la négociation des identités et de la relation interpersonnelle* » (in C. Kerbrat-Orecchioni : 1992 : 24-25). L'intérêt que cet aspect peut avoir pour la recherche menée est multiple. Premièrement, les termes d'adresse

attestent un moment de rencontre sociale. Deuxièmement, ils positionnent les interactants dans des types de relations qui font que certaines conduites sont attendues et d'autres pas. Troisièmement, ils mettent en évidence le degré d'acquisition des normes interactionnelles de la communauté d'accueil et par la suite, démontrent si les élèves sont en train d'intégrer les normes, les écarter ou s'ils sont en train d'en créer d'autres (les-leurs).

4.5.2.2. Relation horizontale et relation verticale

Il est tout à fait possible que les ENAF soient pris dans deux dimensions de relations en milieu scolaire. On doit à C. Kerbrat-Orecchioni (1992) les notions et termes suivants : la « relation horizontale » et la « relation verticale » pour évoquer ces deux dimensions. Je les apporte ici parce que l'école est un lieu où les élèves s'investissent énormément dans ces deux types de relations. Par rapport à ma recherche, j'ai choisi de traiter la question de la manière suivante : les unités que je recherche et expose dans la relation verticale et horizontale sont purement des indicateurs de la relation ou relationèmes (d'après l'auteur citée plus haut) qui peuvent être repérés dans le processus d'appropriation des normes interactionnelles par les ENAF. C'est-à-dire que ces indicateurs sont remplis d'éléments comportementaux marqués ou non marqués par la culture des uns ou des autres en interaction.

4.5.2.2.1. La relation horizontale⁴¹

Cette dimension horizontale contient d'innombrables signes du lien (E. Goffman, 1988) car elle est considérée comme une relation symétrique. J'entends la relation symétrique dans le sens où les interactants sont sur le même pied d'égalité en ce qui concerne leur statut. D'ailleurs, la symétrie est l'une des caractéristiques de cette dimension.

Ensuite viennent les marqueurs non verbaux : la proxémique est un aspect important, selon la distance, on peut déduire si les deux personnes engagées dans l'échange sont proches ou pas ; les gestes, qui indiquent l'état de la relation ; la posture est un autre élément à prendre

⁴¹ La relation horizontale met en évidence une distance qui existe entre les partenaires dans l'interaction. Cette distance marque :

1. « leur degré de connaissance mutuelle (relation cognitive),
2. la nature du lien socio-affectif qui les unit,
3. la nature de la situation communicative. (situation familière / formelle) » (Op.cit : 39).

en compte dans cette dimension - la façon de se tenir, les mimiques faciales, la synchronisation interactionnelle (A. Kendon, 1978), etc.

Les éléments mentionnés ci-dessus sont de véritables indices qui mettent en évidence la nature du lien qui unit ou désunit, sépare, distingue les membres d'une communauté. Je me passerai des conséquences d'une mauvaise utilisation ou d'une utilisation approximative des relationèmes horizontaux que C. Kerbrat-Orrechioni commente, car je suppose que d'autres réalités peuvent surgir lors de ma recherche. L'expérience m'a montré qu'il y a des « bricolages » au niveau des relationèmes horizontaux entre les ENAF et leurs interlocuteurs qui donnent naissance à des nouveaux relationèmes (variantes des normes interactionnelles).

4.5.2.2.2. La relation verticale

Pour définir brièvement cette dimension, je dirai en m'appuyant sur les ouvrages de F. Flahault (1978) et C. Kerbrat-Orrechioni (1992) qu'elle désigne la place interactionnelle qu'occupe au cours d'un échange par rapport à son interlocuteur. La dimension verticale est caractérisée par une dissymétrie. C'est-à-dire qu'un locuteur est en position haute et l'autre est en position basse. Ici, on en revient à la question du pouvoir (Ch. Kramarae et al., 1982) que l'un ou l'autre possède lors du déroulement de l'interaction. Quoi qu'il en soit, il y a inégalité dans l'axe qui structure la conversation.

Ce qui est important pour ma recherche dans cette dimension, ce sont les taxèmes qui jouent sur les normes interactionnelles.

4.5.3. Tours de parole

L'action de prendre, garder, donner ou rendre la parole suit des règles spécifiques dans une relation verticale. Aller à l'encontre de ces règles peut produire des dysfonctionnements. Je suppose que cela renvoie à une norme de conduite qu'a décrit E. Goffman « [...] *John va supposer que, dès lors qu'il suit les conventions établies pour sommer quelqu'un de parler, Marsha se laissera sommer : qu'une fois installée dans la conversation, elle lui accordera son attention : qu'elle laissera John terminer son tour de parole sans l'interrompre « indûment » et ne prendra le sien quand le tour précédent le permet ou l'exige ; que la*

topicalité sera respectée ; que la rencontre étant près de finir, toutes les parties en seront averties en temps utiles ; et ainsi de suite » (1987 : 234).

Dans le schéma que dépeint l'auteur, tout est calculé d'avance et par conséquent, on prévoit un idéal de la conversation. D'ailleurs, c'est le schéma qu'on se construit ou qu'on a dans la tête lorsqu'on s'engage dans une conversation quelconque, mais les choses peuvent prendre une autre tournure, et les normes de conduite aident à remettre les choses d'aplomb.

Les taxèmes suivants, le temps et le volume de parole, l'interruption et l'intrusion peuvent être considérés comme de véritables parasites qui affectent les normes interactionnelles dans une relation verticale.

Premièrement, le temps et le volume de parole sont étroitement liés à l'espace socio-interactif des interactants et la place interactionnelle que chacun occupe sur le fameux axe vertical. C'est très délicat dans une interaction donnée de garder trop longtemps la parole et il faut aussi être attentif à l'intonation, le ton, le débit qu'on adopte pour dire ce qu'on a à dire.

Deuxièmement, l'interruption dans la conversation n'est pas qu'un simple apport d'information, ou comme l'interprète A. Morellet : *« c'est faute de savoir et vouloir écouter, que nous voyons parmi nous presque universellement établi un usage vraiment choquant d'interrompre sans cesse celui qui parle, avant qu'il ait achevé sa phrase et fait entendre toute sa pensée : ce qui est le fléau de toute conversation » (8112 : 47).* J'ajouterai que c'est aussi une violation des règles de la conversation car elle l'interruption va à l'encontre de la règle d'égalité d'accès à la parole, sauf quand elle est coopérative, et là encore tout dépend de l'espace et de la communauté dans lesquels on se trouve.

Troisièmement, l'intrusion violente la conversation et déstabilise les participants. On ne s'invite pas à prendre part ni prendre la parole lorsqu'on n'est pas autorisé à le faire. Mais, on observera que les enseignants le font souvent, dans l'espace scolaire et para-scolaire.

Dans une relation verticale, ces taxèmes peuvent être considérés comme de vrais actes impolis par celui qui détient la position haute dans la conversation car pour lui, ces taxèmes sont des marques de pouvoir qui lui permettent de revendiquer sa place dans l'interaction. Evidemment, dans un système hiérarchique, ces phénomènes ne sont pas compatibles avec les normes dans ce contexte précis.

4.5.4. L'ouverture et la clôture

Ouvrir et clore des unités conversationnelles est en rapport avec la position que l'on occupe dans l'interaction. Lorsqu'on entame une conversation, cela signifie qu'on est en mesure de la lancer et de l'orienter, et il en va de même pour la clôturer. Il faut savoir à quel moment, comment, et qui clôt la conversation. C'est là que les normes interactionnelles entrent en scène.

Pour ce qui est de l'ouverture, il va sans dire que « les salutations » sont l'élément déclencheur de la conversation. Elles sont employées entre participants autorisés qui rentrent en contact. Ceux qui s'incrument dans une conversation sans invitation ou autorisation sont qualifiés de « mal polis » (voir plus haut).

Les salutations dans une séquence d'ouverture sont très délicates dans la mesure où elles vont soit donner naissance à une conversation (et là s'il y a respect et reconnaissance des normes interactionnelles de deux côtés – locuteur et interlocuteur), soit elles vont échouer à le faire : « *si une salutation n'est pas rendue, il y a transgression de la règle* » (D. André – Larouchebouvvy, 1984 : 67).

Derrière ces normes, il y a quelque chose de plus profond, les salutations établissent une connaissance et reconnaissance entre les interactants, elles sont le signe d'appartenance au réseau de relations, entretiennent des liens, des relations dans le réseau. En sommes, en se saluant les interactants sont en train de confirmer la présence, la (re)connaissance de l'autre, l'appartenance à un réseau, etc. Pour E. Goffman, cela s'appelle « *un échange confirmatif* » (1973 : 74). D'ailleurs, ces participants n'ont pas un comportement qui est conforme aux normes interactionnelles / règles de la conversation, donc ils déploient des « *stratégies d'abordage* » (D. André – Larouchebouvvy, 1984 : 87) pour contourner les normes sans être socialement mis hors du cadre.

En ce qui concerne la clôture, elle exige également des « salutations » mais cette fois-ci de clôture. Elles se produisent par paires, « *le locuteur a produit le premier membre de la paire laisse à l'interlocuteur le temps d'en produire le second membre* » (op.cit : 99). Ainsi les répliques qui constituent les salutations sont soit identiques- c'est-à-dire que les participants utilisent les mêmes répliques, ou soit complémentaires- c'est-à-dire que la réplique de l'un complète celle de l'autre.

Dans la dimension verticale de la conversation ouvrir ou clore une conversation est une activité délicate dans la mesure où n'importe qui n'est pas autorisé à ouvrir l'échange vu sa place dans l'interaction. Par exemple, à l'école, en général, ce n'est pas un élève qui commence la leçon c'est bien l'enseignant et cela avec des discours ritualisés.

4.5.4. Statut et rôle

L'arrière plan des normes interactionnelles dépend énormément du statut et des rôles des interactants dans la conversation. Il ne s'agit pas ici d'avoir un regard analytique sur la définition de la notion de statut et de rôle. Il est question de montrer le lien qui existe entre les normes interactionnelles et ces deux notions, et l'influence qu'elles peuvent avoir sur les participants en interaction. De toutes les manières, statut⁴² et rôle⁴³ sont des notions indissociables,⁴⁴ qui dans une perspective interactionnelle déterminent les normes à mettre en œuvre dans une relation interpersonnelle. C'est l'idée qu'exprime J. Stoetzel dans son article sur la psychologie des relations interpersonnelles : « *l'ensemble des relations entre personnes, qui se produisent à un moment donné à l'intérieur d'une société, apparaissent ainsi comme des coulées dans les moules des statuts et des rôles, qui déterminent par avance le contenu et la forme des interactions* » (1968 : 344).

L'avis de l'auteur est partagé par R. Linton (1977) qui affirme que certaines positions statutaires qualifiées d'« institutionnalisées » sont antérieures au déroulement de l'interaction. En établissant un lien ici avec les normes interactionnelles je dirai qu'elles sont attachées à ces positions et qu'elles s'inscrivent et s'imposent tout naturellement dans certains types d'interaction. Par exemple, dans la communication didactique, l'élève reste à sa place et l'enseignant à la sienne. Dès lors que l'enseignant va prendre la parole, il accède et se conforme à une conduite interactionnelle à laquelle les élèves s'attendent. Le fait qu'il occupe le statut d'enseignant (position institutionnalisée), il doit afficher un comportement qui ne met pas son statut en péril et lui faire perdre la face (E. Goffman, 1974) devant ses élèves. Et inversement, le fait que les élèves occupent leur statut d'élève, un ensemble de

⁴² « La notion de statut renvoie à un ensemble de positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique ...) constituant autant d'attributs sociaux » (R. Vion, 1992 : 78).

⁴³ Le rôle « désigne l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne et à toutes les personnes qui occupent ce statut [...] ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut » (R. Linton, 1977 : 71-72).

⁴⁴ C'est pour cette raison que je ne les traiterai pas séparément mais parallèlement dans la rédaction de ce paragraphe.

normes interactionnelles sont attendues de leur part pour qu'il y ait un équilibre en matière de normes.

Il est important de préciser que la position statutaire est une position objective extérieure à l'interaction, ce n'est pas l'interaction qui définit les normes à respecter, c'est plutôt le statut qui détermine les normes et / ou oriente les membres d'un groupe social vers une valeur commune (J. Habermas, 1987) qui une fois assimilée et intériorisée je l'appellerai tout simplement « normes ». Donc il est clair que le statut de quelqu'un dans l'interaction peut amener son interlocuteur à changer de comportement envers lui.

Si le statut est quelque chose d'objectif dans l'interaction, le rôle est quelque chose de subjectif bien qu'il puisse être défini comme « *l'ensemble des comportements à quoi les autres s'attendent légitimement de sa part* » (J. Stoetzel, 1963 : 178). Occuper un rôle implique la lecture d'une grille de comportements de l'autre et aussi la mise en œuvre de sa grille personnelle de comportements. Dans ce cas-là, remplir son rôle, c'est remplir ses obligations, assumer les conduites concrètes attendues par la collectivité, par des groupes restreints, par des individus et par soi-même. Dans une approche interactionnelle, le rôle est défini en tant que « place interactionnelle » qui est d'ailleurs inscrite dans un système de places. Il est lié au lieu et au moment et s'actualise à l'intérieur de ce système. « *Il est donc irréaliste, quand on parle de relations interpersonnelles, de s'exprimer comme s'il s'agissait seulement de deux personnes mises en présence : il s'agit aussi de deux rôles, définis socialement connus à l'avance par chacun de deux partenaires, déterminant les limites où s'exercera leur spontanéité d'acteurs, ne laissant au fond guère de place à l'imprévu et à la surprise* » (J. Stoetzel, 1963 : 345).

Dans le cadre de ma recherche, je suis d'accord avec l'auteur mais avec quand même une réserve : il ne faut pas occulter la réalité où les situations sont floues, les cas de figure où les interactants sont confrontés à de multiples situations de communication dans lesquelles « les savoirs communs » et normes ne sont pas partagés par tous les membres de la communauté parce qu'ils n'ont pas la même grille de références culturelles. Dans ce cas, les individus ne suivent pas strictement les normes mais les adaptent, s'écartent du rôle attendu car ces situations laissent une certaine marge de manœuvre, de liberté et d'improvisation.

Ainsi, on doit considérer l'influence des statuts et rôles sur les normes interactionnelles sur deux axes différents. Le premier est le fait qu'un individu n'occupe jamais un seul statut ou un seul rôle lorsqu'il s'engage dans les échanges ; l'influence, dans ce cas, joue sur la plus

ou moins grande adaptabilité à changer de statut ou rôle, donc de conduite. C'est comme si l'individu enlevait une grille de conduites et la remplaçait par une autre à chaque fois qu'il change de rôle ou statut dans les échanges.

Le deuxième est le fait que cet aspect pluriel qui caractérise les positions statutaires et les rôles amène l'individu (celui qui ne partage pas les codes de la communauté) à une sorte d'apprentissage de normes – ce qu'il est normal de faire ici et là. L'influence est donc appréhendée dans la mesure où la personne intègre dans son système non pas des normes mais des modèles de normes interactionnelles qu'il mettra probablement en place lorsque l'occasion se présentera.

Après avoir présenté et discuté l'ensemble des notions utiles, et après avoir justifié les choix effectués pour la présente recherche, je vais maintenant présenter le protocole de recherche qui a guidé la constitution des corpus et la démarche d'analyse.

PROTOCOLE DE RECHERCHE

Chapitre 8 : protocole de recherche

Cette recherche puise ses ressources dans différentes disciplines comme l'a montré le cadre théorique, et fait surgir des choix méthodologiques variés pour valider les hypothèses. Ces choix méthodologiques font appel à des domaines tels que la sociologie, la (socio) linguistique, la didactique et l'interactionnisme. Ainsi, la recherche s'inscrit dans une approche socio-didactique et interactionnelle, également en matière méthodologique.

Compte tenu de ce cadre, de la question de recherche et de diverses ressources disciplinaires, j'ai choisi de mettre en place des techniques de recueil des données diverses. Le type de données se déclinera en trois catégories ; sociologie, didactique, linguistique et interactionnisme.

1. Aspect sociologique

Je souhaite parvenir à décrire la construction et le maintien des réseaux sociaux des ENAF dans leur nouvel environnement scolaire. Le travail se centre particulièrement sur deux espaces distincts. Le premier concerne celui que j'ai nommé « espace à dominante contraignante » (voir page 104), c'est-à-dire les salles de cours et le deuxième concerne l'« espace institutionnel à dominante non contraignante » (voir page 104), c'est-à-dire des espaces interstitiels (J. Fischer) ; couloir, la cour de récréation, préau, etc. Il m'est apparu extrêmement important de garder le contact avec les sujets et les lieux de manière régulière afin que les élèves me ressentent comme quelqu'un de familier, afin de ne pas biaiser le recueil des données. Alors, les observations proprement dites n'ont pas été faites ex abrupto, j'ai passé du temps avec les élèves et je leur ai expliqué ma présence dans leurs classes pour qu'il se crée une espèce de sentiment de confiance entre nous.

A cet effet, j'ai opté pour trois techniques de recueil des données, celle de l'observation directe, celle du remplissage des fiches de relevés et celle de l'enregistrement audio.

1.1. Les méthodes de recueil dans la perspective sociologique

Pour arriver à rendre compte de la structure des réseaux sociaux des ENAF, il faut d'abord prendre en compte les données objectives concernant ces enfants. J'ai annoncé plus haut que l'observation directe serait l'une des techniques utilisées pour décrire la construction et le maintien des réseaux sociaux des ENAF. J'ai donc posé une première série de critères sur lesquels je vais m'appuyer pour observer les élèves.

Il s'agit des caractéristiques individuelles de chacun, c'est un outil que les sociologues emploient souvent dans des recherches empiriques. Ici les caractéristiques individuelles retenues sont les suivantes :

- sexe ;
- âge ;
- classe ordinaire / niveau scolaire ;
- nationalité actuelle;
- langue première;
- langue usuelle actuellement ;
- l'appartenance culturelle ;
- pays de départ

Ce premier ensemble de critères m'a servi de base d'observation et il permet de faire exister l'élève en tant qu'individu. Je tiens à préciser quelques détails pour certaines caractéristiques mentionnées. Pour ce qui est de **la classe ordinaire**, il se peut que l'âge d'un élève ne corresponde pas à sa classe de rattachement car beaucoup de facteurs en dépendent, par exemple la date d'arrivée en France, la scolarité antérieure, etc. En ce qui concerne **la langue première et la langue usuelle**, les enfants peuvent avoir des situations familiales complexes, ils ne pratiquent pas toujours leur langue première surtout s'ils sont hébergés par d'autres membres de la famille qui ne partagent pas forcément la L1 des enfants. Lorsque j'évoque le pays de départ, il est question du point de départ du parcours d'exil ayant mené les enfants en France.

Il est important de procéder ainsi parce que l'étude des réseaux sociaux nécessite des données quantitatives que je vais ensuite représenter sous forme des graphes sociologiques. En effet, il existe plusieurs méthodes pour configurer et analyser les réseaux sociaux dans ce domaine telles que les matrices, les différents types de graphes, etc., mais j'ai opté pour les

graphes parce qu'on peut les illustrer et lire facilement. Cependant, pour que les graphes soient représentés (et représentatifs) le plus objectivement possibles, j'ai choisi une technique complémentaire, l'entretien sociométrique.

1.1.1. L'entretien sociométrique

Cette technique a été choisie pour deux raisons principales : premièrement, ayant déjà mené des observations directes dans le cadre d'un autre travail de recherche, j'étais conscient que l'observateur est en général confronté à une perte des données au niveau visuel. Il est donc nécessaire de combler ce manque par un moyen un peu plus efficace ; deuxièmement, c'est une méthode de confrontation de données entre ce qui est observé par l'enquêteur et ce qui est dit par l'enquêté pour arriver à des résultats plutôt objectifs.

L'entretien a été mené par moi-même en CLIN en deux fois car il se passait pendant le cours et je ne souhaitais pas déranger le bon déroulement de celui-ci en interviewant tous les élèves en même temps. Il a été réalisé oralement et enregistré et j'ai également pris des notes. J'avais prévu de conduire ses entretiens sept mois après leur rentrée (septembre 2009) pour laisser suffisamment de temps aux ENAF pour connaître leur nouvel environnement scolaire et de s'y intégrer.

Le type d'entretien est plutôt directif, c'est une technique directe de recueil de données sur le terrain. La démarche de l'enquête directive veut que les mêmes questions soient posées aux enquêtés et cela dans le même ordre, mais au cours de la mise en œuvre de cette démarche les questions seront les mêmes pour tous les élèves mais pas dans le même ordre. Cela parce que j'ai voulu éviter l'ambiance monotone au cours de l'entretien et essayer de provoquer un sentiment de confiance entre l'interviewé(e) et moi-même

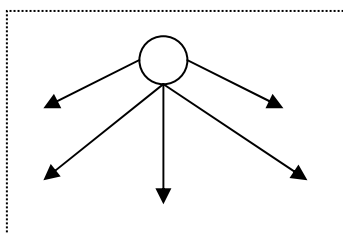
1.1.2. Les graphes sociométriques

Dans un premier temps, pour illustrer de manière quantitative les données à propos des réseaux sociaux et pour une meilleure lecture de la construction de ces derniers, j'ai utilisé des graphes sociométriques (C. Flament, 1965). Ce qui est intéressant avec ce type d'outil c'est qu'il permet de retracer des données relationnelles par des simples observations. Malgré la simplicité technique du graphe réduit je dois dire que de nombreux calculs sont à opérer pour que la mise en œuvre de celui-ci soit complète. Ces calculs sont trop sociométriques pour ce

que j'ai à démontrer donc c'est la raison pour laquelle ils ne seront pas inclus dans le traitement des données.

Etant donné que ma recherche n'est pas purement sociologique et quantitative j'ai décidé d'occulter l'aspect très mathématique⁴⁵ dans l'interprétation des graphes et d'opter pour une version simple de celle-ci pour présenter mes données. Il s'agit donc de la forme la plus basique des graphes qu'on appelle « graphe réduit » (B. Roy, 1969). J'ai fait porter mon choix sur ce type de graphe parce qu'il se prête facilement à la recherche menée. Pour voir plus clair en voilà un exemple d'illustration :

Tableau 5 : Illustration des graphes



Dans un deuxième temps et comme cela a été déjà annoncé, le réseau social n'est pas uniquement une somme de personnes qui se regroupent (voir cadre théorique, page 72), ce que le « dehors » peut laisser apparaître mais il a aussi un « dedans » c'est que l'analyse structurale de celui-ci laisse voir. C'est un aspect de très grande importance pour ma recherche et pour comprendre et analyser l'appropriation de la L2 des ENAF.

Pour approcher la structure des réseaux sociaux des élèves j'ai utilisé ensuite les observations, mais avec des critères différents et c'est la sociabilité qui sera le point d'ancrage dans cette partie d'analyse. J'ai observé particulièrement les formes de sociabilité qui se créent dans l'environnement scolaire. Pour ce faire, je me suis appuyé sur les critères suivants :

- les activités (ludiques ou sportives) dans des espaces interstitiels ;
- les élèves avec lesquels ils pratiquent ces activités, avec le lien éventuel de parenté ou de proximité ;
- la fréquence ;
- la distinction entre les activités qui réunissent et celles qui les séparent ou opposent ;

⁴⁵ Je dois souligner que la théorie des graphes est une branche des mathématiques mises en place par C. Berger (1967).

- le lieu (zones d'espace qu'ils occupent) ;
- le contact avec le personnel de l'école.

Voilà l'ensemble de critères utilisé pour étudier la construction des réseaux sociaux.

1.1.3. Les fiches de relevés

J'ai opté pour cet outil méthodologique parce qu'il me semblait plus fonctionnel pour compléter les observations directes à mener sur le terrain en compensant les manques éventuels. Cela m'a permis d'établir un équilibre entre l'objectivité et la subjectivité dans les observations. En effet, je me suis inspiré des fiches présentées dans l'ouvrage de C. Juillard, (1995) lors de sa recherche sur la sociolinguistique urbaine à Ziguinchor au Sénégal. Il s'agit donc d'une fiche modifiée et adaptée à ma recherche selon l'approche biographique (porte folio) qui se présente sous la forme suivante :

Tableau 6 : Fiche de relevés 1

Mon nom :

Ma classe :

Pendant la récréation (de à), j'étais avec :					
Qui :	Où :	On a joué à :	On a parlé en :	On a parlé de :	Lien avec la personne ou les personnes :

Après chaque observation, le maître et moi-même avons aidé les élèves en matière de langue, en évitant les suggestions à remplir la fiche dans leur salle de cours (CLIN). Je suis bien conscient que les élèves ne peuvent donner des informations entièrement exactes sur ce qui se serait passé pendant la récréation (aspect que je prends en compte lors de l'analyse des données), mais cette fiche me permet d'avoir un échantillon représentatif des réseaux sociaux des élèves et de la relation intra-groupe qui existe.

Ces fiches de relevés réduisent certaine perte de données car dans ce type de recherche il existe des problèmes de reformulation, de mémorisation, de subjectivité, d'objectivité, de

regard intérieur et extérieur devant lesquels, tout chercheur, et moi de même, nous sommes limités.

2. Aspect didactique

Cet aspect prend tout son sens et toute sa force lors des observations et des enregistrements sonores menés en cours de langue soit en CLIN, soit en classes ordinaires. Il s'agit en effet d'identifier de possibles réseaux sociaux authentiques et spontanés. J'emploie les termes « authentiques » et « spontanés » parce que, selon moi, le réseau social des élèves en salles de cours est pour partie déjà configuré par la disposition des élèves et par les exigences des enseignants, et aussi par les premiers cours et les habitudes prises. Par conséquent, l'obligation de parler ou de travailler avec les personnes qui sont à ses côtés devient une nécessité (même s'ils finissent par sympathiser) et sans compter le travail et les activités communs. Il y a donc des affinités qui se créent mais dans un cadre où les activités sont imprégnées de la didactique. Que ce soit dans la CLIN ou dans les classes ordinaires. En tous les cas, c'est l'une des hypothèses que j'avance en ce qui concerne le réseau social pour le volet didactique de ma recherche. Les techniques mises en place pour les observations et enregistrements en cours ne sont pas si différentes de celles utilisées pour les observations en dehors de salles de cours.

2.1. Les méthodes de recueil dans la perspective didactique

Ces observations sont à mon sens les plus captivantes car il s'agissait d'observer les élèves dans un espace confiné où ils n'ont pas la liberté de faire ce qu'ils veulent. Pour recueillir des données dans les salles de cours, j'ai procédé à l'observation directe à travers une fiche d'observation qui a été conçue pour ce propos, légèrement modifiée par rapport à la première fiche de relevés, parce que je suis conscient que l'espace observé présente d'autres caractéristiques matérielles et humaines. Par exemple, la superficie de l'espace- salle de cours (espace limité)-, l'enseignant et ce qu'il représente, le plan de classe, l'effectif, les droits et devoirs de chacun en cours, etc.

Je tiens à préciser que je me suis concentré sur un élève à la fois par observation pour pouvoir mieux cerner le sujet en question.

Tableau 7 : Fiche de relevés 2

La fiche se présente comme suit :

Nom de l'élève :

Classe

Pendant le cours de :							
Il est assis :	Les élèves autour de lui	Il parle à :	Il parle en :	Il parle de :	Qui lui parle :	On lui parle en :	A qui s'adresse-t-il le plus souvent

A l'aide de cette fiche de recueil de données, je souhaite apporter des éclairages sur l'idée de départ (voir hypothèses de recherche, page 28) que les élèves ne forment pas de véritables réseaux sociaux en salle de cours. La construction du « réseau social » dans cet espace s'appuie en grande partie sur la communication didactique et les liens qui se tissent entre les élèves sont autant d'ordre didactique que d'ordre social. C'est-à-dire que si les élèves tentent d'établir des relations interpersonnelles entre eux, c'est très probablement parce que les tâches d'apprentissage les y obligent mais pas forcément pour des raisons d'affinités. Cela dit, il peut y avoir modification des réseaux et que ceux-ci se basent sur de véritables relations interpersonnelles. Donc, si tel est le cas, ce réseau qui puise sa dynamique et sa force dans la communication didactique contient des éléments de réponse et des découvertes au niveau des comportements linguistiques des élèves par rapport à la norme de la langue apprise.

En outre, que les élèves créent des réseaux sociaux dans des espaces à dominante contraignante ou dans des espaces à dominante non contraignante, il y a un élément qui est fortement présent où qu'ils soient, c'est la langue de scolarisation, donc le français dont les indicateurs de l'appropriation sont visibles à travers des interactions.

3. Aspect linguistique et interactionnel

Les dimensions linguistique et interactionnelle dans cette recherche s'imbriquent dans la mesure où les deux forment un tout dans l'appropriation de la L2 des élèves et que lorsqu'il s'agit de faire des « prises » les deux dimensions sont indissociables. C'est ce qui apparaît en premier lors des observations. Pour aller plus loin, les deux dimensions laissent entrevoir des choses intéressantes. Les ENAF donc s'approprient une langue de scolarisation à travers des échanges verbaux et non verbaux, et les formes linguistiques sont prises dans les interactions et non le contraire (vraisemblablement), mais la langue à utiliser peut-elle modifier l'interaction ? A ce stade, les éléments de réponse ne sont pas très évidents, par contre, ce qui est évident c'est que cela peut jouer sur le degré de maîtrise de la langue et le répertoire verbal. Alors, en saisissant ce que disent les élèves, je saisi également des moments interactionnels qui organisent et structurent le discours des élèves.

Les données de type linguistique récoltées sont analysées par rapport au français tel qu'il est défini par les textes officiels, « *l'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation [...]. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde* » (BOEN N° 2002-100, 2002).

C'est-à-dire la langue standardisée et normée de la nation mais ici cette idée est soumise de manière implicite dans les dires officiels. Le contexte institutionnel et les exigences scolaires font pencher la balance vers un français standardisé et normé parce que l'institution reconnaît la maîtrise de celui-ci comme un facteur scolaire, du moins pour les ENAF, et toujours selon la perspective scolaire, la maîtrise du français normé et standardisé facilitera le passage d'un niveau à un autre sans redoublement.

Pour reformuler, toute « *déformation* » (F. Gadet : 2007) linguistique, si elle se fossilise, entraînera un échec au niveau de la maîtrise du français et l'élève va donc stagner à un piètre niveau scolaire ce qui rendra son parcours difficile. Ce que j'ai souhaité saisir chez les ENAF c'est le « parler frais » si j'ose emprunter ce terme d'E. Goffman (1969), c'est-à-dire, comment ils parlent de manière spontanée et naturelle, pour après voir quelles sont les incidences de ces épisodes de « parler frais » sur l'appropriation de la L2.

Les données de type interactionnel sont mises en rapport avec les réseaux sociaux des élèves. Lorsque ces élèves s'approprient le français, ce n'est pas uniquement le schéma linguistique de la langue du pays d'accueil dont ils s'imprègnent, il est aussi question, d'un point de vue interactionnel, d'une imprégnation de grammaire de culture et d'apprentissage incluant les règles et les interactions qui vont avec, ce qui doit normalement aider les élèves à associer les formes linguistiques à des contextes de situations de communication orale. La mise en rapport des données de type interactionnel avec le réseau social s'explique par l'hypothèse que tout changement de réseau dans l'espace entraîne un changement linguistique, structurellement parlant.

3.1. Méthodes de recueil dans la perspective linguistique et interactionnelle

3.1.1. Enregistrements audio

Comme je ne pouvais filmer les informateurs en situations d'interaction pour des raisons juridiques, l'enregistrement audio de ce qui se passe en salles de cours ou à l'extérieur m'a semblé être le moyen le plus adapté pour recueillir des données orales. Ce que j'entends par « données orales », ce sont les échanges verbaux qui se produisent entre les élèves et leurs interlocuteurs. Certes, l'enregistrement des données dans les espaces d'appropriation fermés (les salles de cours) est plus accessible et plus facile à réaliser. Par contre, l'enregistrement à l'extérieur (cour de récréation, etc.) a été contraignant dans la mesure où les élèves ne sont pas dans un espace confiné avec un règlement strict à suivre. Ils vont jouer, se divertir, courir et occuper des portions d'espace sans y réfléchir ni prendre en compte mes contraintes. Il a parfois été difficile voire impossible de saisir des interactions que je qualifie de naturelles et authentiques dans des situations pareilles. Par exemple, un élève qui se regroupe avec les membres de son réseau n'occupe pas forcément la même portion d'espace du début à la fin de la récréation. Ils se déplacent et occupent d'autres portions d'espace. Dans ce cas-là l'observation directe est un moyen d'établir un état des lieux et de répertorier directement le mouvement du groupe et ses membres.

J'ai décidé alors de réunir les élèves avec les membres de leurs réseaux (bien entendu, à un moment donné où j'avais défini le réseau social de chacun) dans un espace à l'école et les laisser interagir. Conscient des difficultés d'enregistrement, j'ai donc décidé de choisir un jeu de société confectionnée par les élèves de la CLIN comme moyen de communication. Il est sans aucun doute désavantageux (perte de spontanéité) de procéder ainsi lorsqu'on veut

saisir le naturel des données orales, mais à travers cette façon de faire, peuvent apparaître des éléments de réponse à mes questions de recherche. J'ai fait l'hypothèse que ces élèves seraient plus intéressés à l'idée de se retrouver et de s'amuser que de se soucier de l'environnement dans lequel ils se trouvent. Je ne suis pas en train de dire que l'espace n'a pas d'importance pour ces élèves, bien au contraire, mais il est en ce cas relégué au deuxième plan.

Une fois les enregistrements sonores et les séances d'explications terminées, les données ont été analysées et catégorisées en fonction de mes questions de recherche.

3.1.2. Observation directe

Lors des enregistrements je me doutais que je serais confronté au phénomène de perte des données. Ce que je veux dire par cela c'est que mes enregistrements sonores ne pourraient pas tout saisir, c'est la raison pour laquelle je devais compenser cette perte avec des observations directes. Elles devaient avoir pour but d'apporter des suppléments d'information ayant échappé à l'enregistrement. Il s'agit par exemple des phénomènes para-verbaux qui font partie intégrante des interactions, ou encore de la situation et du lieu de communication. Les phénomènes para-verbaux ici renvoient à tous les éléments qui font partie intégrale d'un échange mais que l'enregistrement audio ne peut pas capter. Ce sont des mouvements qui accompagnent le verbal (par exemple pointer du doigt, une expression faciale, hocher sa tête etc.) qui donnent souvent du sens au verbal car sans éléments complémentaires le verbal est parfois vidé de son sens.

4. Les informateurs

Je me suis rendu sur le terrain d'étude (Ecole élémentaire Bourgogne) bien avant que l'inspecteur académique m'ait accordé l'autorisation (voir annexe 5) pour mener mes observations. De septembre 2009 à novembre 2009, mes visites en CLIN avaient pour but de me familiariser avec les élèves et de rendre ma présence en quelque sorte habituelle, et d'apprendre à nous connaître. Après que j'ai eu l'autorisation officielle de mener ma recherche, les observations et les enregistrements audio ont débuté au mois de novembre 2009 jusqu'au mois de juin 2010.

Le choix de mes informateurs allait de soi par le fait qu'ils étaient tous en CLIN. Ils sont un groupe de huit élèves à fréquenter la CLIN pendant 12 heures par semaine. Pour

mieux connaître ces élèves j'ai dressé leurs portraits ou fiches sociologiques. Ces fiches ont été établies à l'aide des données administratives que l'école m'a fournies et également à l'aide des mes observations directes dans leurs classes. Les prénoms ont été inventés pour préserver leur anonymat.

Tableau 8 : Portrait sociologique de Siro

Siro	
Age	7 ans
Sexe	Féminin
Pays d'origine	Arménie
Nationalité	Arménienne
Langue première (L1)	Arménien
Situation administrative en France	Demandeur d'asile
Date d'arrivée en CLIN	01/09/09
Scolarisation antérieure	2 ans en Arménie
Acculturée à l'écrit	oui
Classe du cursus ordinaire	CP
Comportement d'apprentissage	Volontaire ; active ; n'éprouve pas trop de difficulté à réaliser les tâches d'apprentissage. A tendance à monopoliser la participation orale.

Tableau 9 : Portrait sociologique de Thiv

Thiv	
Age	7 ans
Sexe	Masculin
Pays d'origine	Sri Lanka
Nationalité	Sri Lankaise
Langue première (L1)	Tamoule
Situation administrative en France	Demandeur d'asile
Date d'arrivée en CLIN	01/09/09
Scolarisation antérieure	A Hong Kong
Acculturée à l'écrit	oui
Classe du cursus ordinaire	CP
Comportement d'apprentissage	Effacé. Ne prend pas beaucoup la parole volontairement, il attend à être sollicité pour parler. S'applique quand il s'agit des tâches.

Tableau 10 : Portrait sociologique de Mar

Mar	
Age	8 ans
Sexe	Féminin
Pays d'origine	Arménie
Nationalité	Arménienne

Langue première (L1)	Arménien
Situation administrative en France	Demandeur d'asile
Date d'arrivée en CLIN	01/10/09
Scolarisation antérieure	Très peu en Arménie
Acculturée à l'écrit	non
Classe du cursus ordinaire	CP
Comportement d'apprentissage	Très volontaire, immédiatement impliquée dans le travail proposé. Expression orale très restreinte.

Tableau 11 : Portrait sociologique de Dav

Dav	
Age	8 ans
Sexe	Masculin
Pays d'origine	Bosnie
Nationalité	Bosnien
Langue première (L1)	Rom
Situation administrative en France	Demandeur d'asile
Date d'arrivée en CLIN	01/09/09
Scolarisation antérieure	1 an de maternelle en France
Acculturé à l'écrit	non
Classe du cursus ordinaire	CP

Comportement d'apprentissage	Participe activement. Il a du mal à se concentrer pour travailler. Peut utiliser sa L1 avec ses compatriotes.
-------------------------------------	---

Tableau 12 : Portrait sociologique de Mer

Mer	
Age	7 ans
Sexe	Féminin
Pays d'origine	Algérie
Nationalité	Algérienne
Langue première (L1)	Arabe dialectal algérien
Situation administrative en France	Demandeur d'asile
Date d'arrivée en CLIN	10/11/09
Scolarisation antérieure	Scolarisée en Algérie (très peu) en maternelle où elle a appris l'arabe.
Acculturée à l'écrit	oui
Classe du cursus ordinaire	CP
Comportement d'apprentissage	Participe activement. Volontaire. Efficace dans son travail.

Tableau 13 : Portrait sociologique de Moha

Moha	
Age	7 ans
Sexe	Masculin
Pays d'origine	Algérie
Nationalité	Algérienne
Langue première (L1)	Arabe algérien
Situation administrative en France	Regroupement familial
Date d'arrivée en CLIN	01/09/09
Scolarisation antérieure	4 mois de maternelle en France
Acculturée à l'écrit	oui
Classe du cursus ordinaire	CP
Comportement d'apprentissage	Très impliquée dans son travail. S'exprime volontiers à l'oral malgré son lexique restreint.

Tableau 14 : Portrait sociologique de Nes

Nes	
Age	7 ans
Sexe	Féminin
Pays d'origine	Algérie
Nationalité	Algérienne

Langue première (L1)	Arabe
Situation administrative en France	Demandeur d'asile
Date d'arrivée en CLIN	01/02/10
Scolarisation antérieure	6 mois en Algérie
Acculturée à l'écrit	oui
Classe du cursus ordinaire	CP
Comportement d'apprentissage	Ne comprend pas tout ce qu'on lui dit. Attentive et essaie de participer malgré des difficultés de compréhension.

Tableau 8 : Portrait sociologique d'Ené

Ené	
Age	9 ans
Sexe	Masculin
Pays d'origine	Kosovo
Nationalité	Kosovare
Langue première (L1)	Rom
Situation administrative en France	Demandeur d'asile
Date d'arrivée en CLIN	01/05/08
Scolarisation antérieure	Un an de maternelle en France
Acculturée à l'écrit	non
Classe du cursus ordinaire	CP (redoublant)

Comportement d'apprentissage	Comprend bien ce qui se dit en classe. De plus en plus à l'aise à l'oral. N'est pas toujours concentré.
-------------------------------------	---

Tableau 16 : Portrait sociologique d'Erg

Erg	
Age	7 ans
Sexe	Masculin
Pays d'origine	Kosovo
Nationalité	Kosovare
Langue première (L1)	Albanais
Situation administrative en France	Demandeur d'asile
Date d'arrivée en CLIN	01/05/08
Scolarisation antérieure	Très peu dans son pays
Acculturée à l'écrit	non
Classe du cursus ordinaire	CP (redoublant)
Comportement d'apprentissage	Volontaire et actif. De plus en plus à l'aise à l'oral. N'est pas toujours concentré.

5. Constitution du corpus pour le premier volet d'analyses

Le corpus est composé de deux composantes qui ont été largement soumises à analyse. Pour ce qui est de la première composante, il s'est agi de compiler et coordonner les fiches de relevés en situation de classe et celles à l'extérieur des classes. La deuxième composante a consisté en le regroupement des interviews sociométriques menées individuellement avec les ENAF. En supplément, en quelque sorte le contexte des deux composantes du corpus, j'ai ajouté des plans de classe car ils jouent un rôle important dans la précision et la finalité des analyses.

Cet ensemble d'éléments qu'on pourrait dire « bruts » à l'issue de leur recueil et de leur écriture, même si leur constitution a déjà été pensée, devait ensuite être repris et élagué selon un modèle de sélection raisonné de façon à dégager un échantillonnage adéquat car suffisant pour représenter les données recueillies. Donc, pour arriver à un corpus final, une sélection de données a été nécessaire afin d'extraire les données nécessaires par rapport aux questions de recherche. Pour ce faire, il m'a paru indispensable de poser des critères de sélection explicites et explicites de manière à simplifier le choix des données.

5.1. Critères de sélection pour les fiches de relevés

Etant donné que la recherche revêt un caractère à la fois quantitatif et qualitatif, le premier critère de sélection est d'ordre quantitatif : je me suis appuyé sur le nombre d'observations directes menées concernant un élève à la fois. Ce nombre se situe entre 10 (minimal) et 20 (maximal) pour la raison suivante : cette fourchette s'est révélée suffisante pour bien cerner le comportement d'un élève en situation didactique et non didactique.

Le deuxième critère concerne les lieux d'observation : les ENAF ont été observés dans plusieurs lieux de l'école, à savoir, dans leur CLIN, leurs classes de CP, dans le hall de l'école, sous le préau, dans les couloirs, la cour d'école et dans la salle de sport (en réalité c'est le hall de l'école qui est transformé en salle de sport pour cette discipline). Parmi tous ces lieux d'observation, j'en ai sélectionné quatre qui sont les classes de CP, la CLIN, la cour d'école et la salle de sport. J'ai privilégié ces endroits-là au détriment des autres parce qu'ils représentent une stabilité dans la fréquence, la constance, la régularité et la présence des

ENAF. J'ai inclus la salle de sport dans cette liste parce que certains ENAF ont suivi une session de gymnastique répartie sur plusieurs séances (8).

Le troisième et dernier critère de sélection pour les fiches de relevés a porté sur le comportement des élèves. Ce critère fait appel à des moments didactiques (caractère pédagogique) et à des moments ordinaires (caractère naturel) au cours desquels le comportement interactionnel des élèves ont été saisis. Cela revient à retenir des comportements de différentes natures : des comportements qui sont fortement connectés à des situations d'enseignement / apprentissage, des comportements qui sont entièrement connectés à des situations de récréation, et des comportements connectés à la proximité entre les élèves.

Ces critères vont me permettre de faire une synthèse concernant chaque élève et d'établir un corpus avec une fiche synthétique par élève en regroupant les informations les plus récurrentes pendant mes observations directes.

5.2. Critères de sélection pour l'extrait de l'entretien sociométrique

Chaque extrait sélectionné s'est basé sur quelques lignes de force de l'entretien, cela afin de pouvoir disposer de points de comparaison. Il comporte des informations sur les questions précises portant sur les points suivants : le fait d'avoir des amis et de pouvoir les nommer ; la classe d'où viennent ces amis ; le type de relation ; les jeux pendant la récréation ; la langue utilisée au cours des échanges avec les pairs. L'objectif ici est de confronter les dires des élèves avec les observations afin de dégager les éventuelles contradictions ou de relever les éventuelles compatibilités entre les faits observés et ce que pensent et disent réellement les élèves.

5.3. Critères de sélection pour les plans de classe

Les critères mis en place sont plutôt d'ordre organisationnel. La sélection de chaque plan de classe prend en compte les paramètres suivants : que l'élève ait le statut d'ENAF ; qu'il soit officiellement rattaché à une classe de CP ; que la disposition des tables et des chaises ne soit pas changeante ; que l'élève s'installe selon le plan de classe sauf à la demande de l'enseignant ; que le plan de classe en question dure pendant une période de temps (de 6 mois à 1 an).

La mise en application de l'ensemble de ces critères a permis de constituer un corpus avec deux éléments importants pour chaque informateur et un troisième élément secondaire : une fiche synthétique et l'extrait d'interview sociométrique arrivent au premier plan, et le plan de classe est relégué au deuxième plan.

6. La démarche d'analyse du premier volet

Dans cette première partie d'analyse je vais m'appuyer sur la fiche de synthèse de chaque élève pour avoir un aperçu des faits observés et ensuite procéder à une lecture analytique de l'extrait d'interview sociométrique. Ce premier procédé me permet de confronter les faits observés et les dires de l'élève en question pour arriver à une analyse assez objective. À partir de cette analyse je dresserai la configuration du réseau social de chaque élève. L'ensemble des illustrations et leur analyse me conduiront aux éléments de réponse à la première question de recherche.

Le deuxième procédé est étroitement lié à la deuxième question de recherche. Donc, afin d'y répondre il me faut présenter les différents plans de classe que les élèves fréquentent. Il est également question de présenter à nouveau les illustrations des réseaux sociaux mais avec un objectif différent. Il convient cette fois-ci de mettre en évidence les liens forts et les liens faibles de chaque réseau social.

Le troisième procédé a pour but d'interpréter certains éléments explicites et implicites que la nature des données me fournit pour s'affronter à la troisième question de recherche.

Pour conclure cette première partie d'analyse je ferai un retour sur la première hypothèse afin de la confirmer ou l'infirmier.

7. Constitution du corpus pour le deuxième volet d'analyses

Afin de constituer le corpus concernant les interactions des ENAF dans le simili-réseau social⁴⁶, je me suis mis à l'écoute des cours enregistrés tout au long de l'année scolaire 2009 / 2010 à raison d'une fois par semaine. Comme cette technique de recueil des données

⁴⁶ Le simili-réseau est un autre terme pour désigner le réseau social subi.

ne prend pas en compte des éléments para-verbaux qui sont très importants lorsque l'on étudie les interactions verbales, j'ai dû préparer des fiches de notes lors des enregistrements que je rédigeais au fur et à mesure que le cours se déroulait. Concrètement, l'objectif de ces fiches était de noter les informations d'ordre para-verbal (gestes, contexte, imprévues, etc.) qui font partie intégrale des cours et que l'on perd lors d'un enregistrement classique.

La vingtaine d'enregistrements a été minutieusement écoutée et réécoutée et cela accompagné de leur fiche de notes. Au cours de ces écoutes, certains extraits ont été sélectionnés sur les critères qui vont être présentés. C'est la raison pour laquelle les cours ne sont pas présentés en annexes papier car ce sont seulement des extraits qui sont mis en avant, extraits sélectionnés comme prioritaires sur l'ensemble des cours. Toutefois, l'ensemble des enregistrements audio des cours aussi bien que des entretiens sociométriques sont présentés en annexes numériques (voir clé USB).

7.1. Critères de sélection pour les extraits d'interactions dans le simili-réseau social

Pour sélectionner les extraits qui ont composé le corpus de ce deuxième volet d'analyse, je me suis basé premièrement sur le repérage des phénomènes interactionnels qui se produisent dans la communication didactique. Ensuite, j'ai considéré l'ensemble de ce phénomène du début à la fin mais à l'intérieur de cette communication didactique. Le choix de tel ou tel phénomène interactionnel a été réalisé à condition que les ENAF fassent partie de cette intervention en tant qu'interactants actifs et que les énoncés produits au cours de ce phénomène dégagent des observables sur le plan langagier.

Une fois les extraits choisis, en me servant de mes fiches de notes j'ai contextualisé la situation dans laquelle le phénomène s'est inscrit et après j'ai nommé chaque phénomène selon ses caractéristiques. J'ai précisé le temps d'enregistrement de manière à ce que l'on puisse voir la durée du phénomène.

Ainsi, l'ensemble du corpus présente une série d'extraits caractérisant plusieurs phénomènes interactionnels dans la communication didactique dans lesquels les ENAF, leurs enseignants et leurs pairs sont des acteurs permanents.

Après la transcription des extraits, j'ai conçu des tableaux reprenant les interventions de chaque ENAF pour mieux rendre compte de l'appropriation d'un point de vue linguistique (cf. ci-dessus), plus particulièrement la syntaxe et le lexique, par rapport à la norme scolaire.

7.2. Critères de conception des tableaux

Pour chaque tableau, il convenait d'identifier les interventions de chaque ENAF en question parmi les extraits sélectionnés. Le repérage des interventions a été fait sur le principe que chaque énoncé de l'élève en question devait comporter des observables grammaticaux, lexicaux et phonétiques. Le nombre d'énoncés est illimité par tableau. Ensuite, les énoncés sont répartis dans le tableau selon deux composantes : la première relative à la « déformation » de la norme scolaire que j'ai appelée « **Ecart**s » et la deuxième relative à la conformité à la norme scolaire (système linguistique et phonétique) que j'ai nommée « **Appropriation** ».

8. La démarche d'analyse du deuxième volet

Ce deuxième volet d'analyse est composé de deux grandes parties. Pour l'ensemble des analyses je me suis appuyé sur les tableaux établis préalablement. Dans un premier temps, j'ai procédé à une analyse générale des tableaux. Cette étape avait pour objectif de faire un état des lieux global à propos des formes linguistiques acquises chez les ENAF à travers le simili-réseau social. Dans un second temps, je procède à une analyse individuelle de chaque tableau, ce qui permet de mettre en évidence les formes linguistiques acquises personnellement par chaque élève et également de mettre en évidence les écarts qui existent dans le répertoire verbal de chacun par rapport au système standard. Il s'est agi ensuite de mettre en relation ces différentes synthèses individuelles

L'analyse se fait purement sur un plan grammatical, lexical et phonétique et en amont j'essaie de détecter les variétés de français qui s'inscrivent dans le simili-réseau social. Cela dans un objectif d'ensemble qui est d'approcher les apports à l'apprentissage venus des moments d'échange informels.

9. Constitution du corpus pour le troisième volet d'analyses

Il est question de saisir des interactions verbales des ENAF dans des espaces interstitiels dans les moments où ils échangent avec leurs pairs sans emprise didactique. Il s'agit ainsi de la communication ordinaire au cours de laquelle la langue n'est pas décortiquée et que l'appropriation de celle-ci passe au second plan.

Il a été impossible d'enregistrer les élèves sur la cour de l'école car c'était techniquement irréalisable dans la mesure où le matériel utilisé (un dictaphone) était insuffisant et pas du tout conçu pour ce genre d'exercice. Alors, pour pouvoir capter ces interactions qualifiées d'ordinaire, j'ai pris la décision de regrouper les ENAF et leurs amis (réseaux sociaux) dans le couloir de l'établissement, entre la classe de CLIN et leurs classes de CP, autour d'un jeu de société connu par chaque ENAF. En effet, j'ai demandé à chaque élève de choisir ses amis de la CLIN et ceux de la classe de CP et ensuite ils se sont réunis dans le couloir pour jouer. Ils se sont mis par terre en cercle. Le chef de chaque réseau (c'est-à-dire un ENAF) se chargeait d'expliquer les règles du jeu à ses amis, donc son réseau.

Pour ce qui est du jeu de société, c'était le choix de chacun des ENAF et il s'agissait d'un jeu de société qu'ils connaissaient bien et avec lequel ils avaient déjà joué en CLIN.

Il est à signaler que je faisais partie de chaque réseau mais en tant que membre non ratifié mais cependant accepté, dans un premier temps pour enregistrer ce que se passait, et dans un second temps pour noter les phénomènes para-verbaux des interactions.

Pour constituer le corpus de ce troisième volet d'analyse, j'ai enregistré toutes les séances de jeu des élèves c'est-à-dire, cinq séances au total (voir annexes numériques). Une première écoute de chaque enregistrement m'a permis de repérer les extraits qui ont été sélectionnés pour l'analyse des interactions et, lors de la deuxième écoute j'ai procédé à la transcription des extraits choisis à partir des critères établis.

9.1. Critères de sélection pour les extraits d'interactions dans le réseau social choisi

J'ai orienté mes critères de sélection sur les propriétés interactionnelles de la communication ordinaire. J'ai privilégié trois aspects de celle-ci qui me semblaient les plus pertinents pour mettre en évidence le comportement interactionnel des ENAF lors du jeu. Il s'agit, primo des rituels interactionnels, secundo du rapport de place et tertio, de la relation interpersonnelle entre les interactants.

L'ensemble des extraits porte sur ces trois aspects et il présente des interactions d'ENAF dans le couloir de l'école (un espace interstitiel). Je tiens cependant à énoncer que tout au long du déroulement de chaque jeu enregistré les trois aspects étaient intrinsèquement présents, mais j'ai préféré sélectionner les moments pendant lesquels le chef du réseau social mène l'échange. De manière globale et logique, les interactions sélectionnées sont souvent extraites du début de l'échange et du moment où le chef doit réexpliquer certaines règles à ses membres. Ce sont des moments interactifs forts pendant le jeu et qui généralement se détachent de l'échange. Tout comme le deuxième volet d'analyse, les extraits ont été contextualisés avant d'être analysés.

10. La démarche d'analyse du troisième volet

Avant même d'entamer les analyses, j'ai pris la peine de préciser d'éventuels changements au niveau des membres du réseau social de chacun car les séances de jeu ont été enregistrées vers la fin de l'année scolaire 2009 /2010. Les étapes d'analyse ont été calquées sur des observables qui découlaient des propriétés interactionnelles mentionnées plus haut. La première étape était d'explorer le statut et le rôle de chaque chef du réseau par rapport à ce qui se déroulait dans l'interaction. La deuxième étape avait pour but d'étudier les rituels dominants de l'interaction au sein du réseau. Il était question de mettre en avant les rites d'interaction qui naissent lors des échanges et qui commandent le comportement interactionnel de chacun. La dernière étape était d'examiner la relation interpersonnelle existant entre du chef du réseau et les membres au fur et à mesure que le jeu se déroulait.

L'examen des interactions verbales sélectionnées sera la partie essentielle de cette troisième partie. Il est question d'explorer la dimension sociologique, linguistique et interactionnelle des données recueillies.

TROISIEME PARTIE

Analyse des données

Chapitre 9 : premier volet (analyse de la dimension sociologique)

Introduction

Cette première partie d'analyse des données se concentre principalement sur l'aspect sociologique de la recherche, mais toujours en lien avec les apprentissages, notamment de L2. C'est un aspect très important à mes yeux dans la mesure où les Nouveaux arrivants à l'école cherchent d'abord à trouver et faire leur place dans le social à l'aide de l'outil linguistique qui est la langue du pays d'accueil, dans ses dimensions verbales, mais aussi para-verbales et non-verbales. Etant donné qu'à leur arrivée ils ne se sont pas encore appropriés cette langue, le social et l'espace (où s'inscrivent les interactions) sont deux éléments qu'ils privilégient afin d'exister.

Mon premier recueil des données avait pour objectif de recueillir des informations sur la construction des réseaux sociaux des informateurs et également sur les réseaux sociaux eux-mêmes, une fois qu'ils ont été construits. Ce premier état des lieux est bien entendu à articuler avec le premier constat que je vais synthétiser ici : les espaces scolaires mais aussi parascolaires permettent aux ENAF de créer des réseaux sociaux de communication dans et par les interactions, d'échanger avec les membres de ces réseaux et de faire des rencontres en face à face. De ce constat découlent mes premières questions de recherche auxquelles je vais tenter de répondre :

1. Comment les primo-arrivants construisent-ils leurs réseaux sociaux en situations scolaires et para scolaires ?
2. Quelles sont les caractéristiques (aspects dominants) et/ou les particularités (aspects singuliers) de ces réseaux ?
3. Quels sont les effets de la structure de ces réseaux dans les espaces d'appropriation scolaires et para scolaires, et potentiellement sur les apprentissages?

Les éléments recueillis seront présentés dans leur développement tout au long de l'analyse. A l'aide du cadre théorique et méthodologique, je m'attacherai à extraire les informations significatives qui me permettront de mettre en évidence des éléments de réponse aux questions.

Avant de commencer l'analyse de la construction des réseaux sociaux des ENAF, je rappelle qu'il existe un protocole strict, utilisé par les analystes des réseaux pour mesurer les propriétés structurales d'un réseau (C. Flament : 1963, F. Harary et al : 1965, J. Bertin : 1967 ; et L. Festinger : 1949). Ici, nous n'en n'aurons pas besoin, parce que la mesure des propriétés structurales du réseau n'est pas l'axe prioritaire de ma recherche. Comme je l'ai déjà annoncé plus haut (voir protocole de recherche, page 152) je vais me servir des graphes réduits pour analyser puis permettre de visualiser et illustrer les réseaux des ENAF et cela pour une meilleure lecture des illustrations.

1. La construction du réseau social

1.1 Des variables macros aux variables micros

Quel que soit le réseau construit par tel ou tel ENAF, il y a un nombre de variables qui apparaissent de manière quasi-naturelle (compte tenu du cadre institutionnel et local) et ont automatiquement mis les élèves en relation. Ces variables se divisent en deux catégories : les variables macros et les variables micros. Tout d'abord, les variables macros qui touchent particulièrement le cadre dans lequel les élèves ont construit leurs réseaux. Ils apparaissent sous forme d'un entonnoir : les élèves sont donc dans **une institution** (école de Bourgogne), ils sont affectés dans leurs **classes du cursus ordinaire** et ils fréquentent tous la **CLIN** ; ensuite viennent les espaces intermédiaires, ils se retrouvent dans **le couloir**, dans **le hall** et le plus important, dans **la cour d'école** où ils ont l'impression d'être libres.

Tous ces éléments forment un « déjà-là » fondamental car c'est un point d'ancrage pour les élèves afin de créer un réseau social mais ce réseau social s'alimente des variables micros qui sont traits à l'individu.

Donc, la deuxième catégorie de variables est celle des variables micros et pour les ENAF ces variables ont deux aspects. Primo, il s'agit des attributs qui sont communs au groupe, c'est-à-dire, le statut de l'élève à l'école- ils sont tous des **élèves étrangers** et vivent la condition sine qua non de la réussite scolaire, le défi de la **maîtrise de la langue du pays**. Secundo, il s'agit des attributs qui sont propres à la personne, c'est-à-dire, **l'âge, la L1, la culture, le sexe, la nationalité et la performance scolaire**.

Il est important d'énoncer ces variables avant de présenter les données parce qu'ils ont influé sur la façon, les choix et les comportements des ENAF dans la construction des réseaux.

1.2. Configurations et développements

Pour chaque informateur je vais mettre en évidence et montrer le réseau social que les observations directes m'ont permis de percevoir. Je présenterai d'abord un tableau récapitulatif du procédé d'observation avec des données relevées des fiches utilisées et également l'extrait d'une interview sociométrique menée au cours de la période d'observations. Pour accompagner ces données je représenterai le réseau social et son évolution pour chaque élève concerné. La période d'observation a duré de novembre 2009 à juin 2010 et l'interview sociométrique, quant à elle, elle a eu lieu au mois de mars 2010.

Mais d'abord, les conventions de la transcription pour les entretiens sociologiques ont été inspirées d'après l'ouvrage de C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean (1987). J'ai choisi d'indiquer uniquement les tours de paroles (**1, 2, 3, etc.**) et les pauses ([...]) car le but est de s'appuyer sur ce que disent les élèves mais non pas l'analyse des énoncés eux-mêmes. En ce qui concerne les jeux, il y en a plusieurs : le loup glacé ou le jeu de touche, la police, le cache-cache, etc. Je vais présenter tout de suite les règles des jeux les plus observés :

- Le loup glacé ou le jeu de touche : le but du jeu est de ne pas se faire toucher et délivrer les autres qui sont prisonniers. Un des joueurs est désigné pour être le loup. Le loup doit toucher les autres joueurs. Lorsqu'un joueur est touché, il est gelé. Il doit donc s'arrêter, il doit attendre qu'un joueur (autre que le loup) le dégèle en le touchant. La partie se termine lorsque tout le monde a été gelé ;
- La police : le jeu consiste à former un groupe de policiers et un groupe de voleurs. Le but est de courir après les voleurs, les attraper et les mettre en prison. La partie se termine lorsque tous les voleurs sont arrêtés ;
- Le cache-cache : le but du jeu est de chercher les autres qui se seront cachés pendant qu'un élève compte. L'élève qui compte doit fermer les yeux pour ne pas voir les autres et il compte normalement jusqu'à 100 et après il se met à chercher les autres. La partie se termine lorsque tout le monde a été retrouvé.

Tableau 17 : Données récapitulatives de Dav

1.2.1. Le cas de Dav

Observations dirigées	10 fois
Lieux observés	Données visuelles recueillies
C.P	- Ne parle pas souvent avec les autres.
CLIN	<ul style="list-style-type: none"> - Il est souvent assis à côté d'Erg, Thi et Moha. - Ne parle pratiquement pas avec Thi mais s'adresse souvent à Erg et Moha en français - Lorsqu'il est en difficulté c'est Erg qui intervient
La cour (pendant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> - joue avec Erg, Moha, - les deux courent et jouent au « touche » - essaie de rejoindre d'autres élèves dans la cour mais échouent - les autres élèves viennent vers lui mais ne restent pas longtemps
Dans le hall (séances de gymnastique)	<ul style="list-style-type: none"> - il est avec sa classe de CP - malgré la répartition des tandems il revient soit vers Erg ou Thi. - lorsqu'il respecte la répartition faite il n'est jamais loin d'Erg

Extrait de l'interview sociométrique (E = enquêteur / Dav = enquêté)

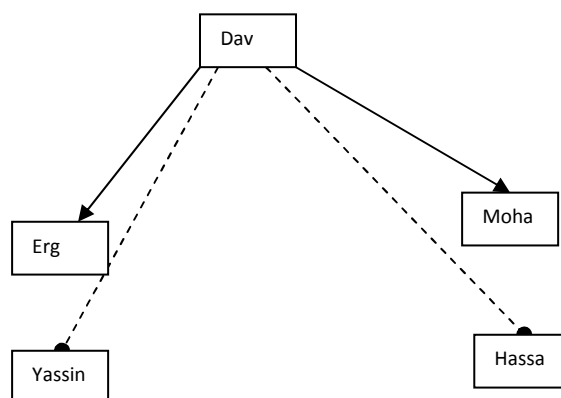
1. **E** : est-ce que tu as des amis ?
2. **Dav** : oui
3. **E** : qui ?
4. **Dav** : Yassin
5. **E** : ici
6. **Dav** : Moha, Erg et c'est tout
7. **E** : et c'est tout ? et quand tu es dehors dans la cour, non dans d'autres classes tu as qui comme amis ?
8. **Dav** : Yassine, Aissa
9. **E** : Yassine Aissa
10. **Dav** : Hassan
11. **E** : bon dis-moi quand tu es dans la cour tu joues avec qui ?
12. **Dav** : avec mon copain
13. **E** : qui ?
14. **Dav** : tout qui écrit là
15. **E** : avec tout le monde, avec Yassin avec Erg, avec Aissa, avec Hassan et avec Moha
16. **Dav** : non avec pas Aissa [...]
17. **E** : donc dans la cour tu joues avec Erg, Yassin, Hassan et Moha [...] mais vous jouez à quoi ?
18. **Dav** : on joue au yoyo [...] le loup [...] à le loup [...] on joue au police, le bâton on joue au cache cache c'est tout
19. **E** : c'est tout alors quand vous êtes en train de jouer comme ça avec Yassin Hassan, Moha et Erg, vous parlez quelle langue ?
20. **Dav** : le français
21. **E** : toujours
22. **Dav** : oui
23. **E** : est-ce qu'il y a d'autres amis qui viennent jouer avec vous ?
24. **Dav** : oui, j'ai oublié le prénom
25. **E** : est-ce que tu les laisses jouer avec vous ou tu dis vas-t-en, vas-t-en
26. **Dav** : non il vient après il dit je joue plus, ja repars, je joue avec Erg, avec Moha avec mon copain, avec Ené non

Un aperçu d'ensemble sur le tableau et l'extrait de l'interview laissent percevoir, d'un point de vue quantitatif, que dans le réseau de Dav il y a quatre membres définitifs, Moha, Erg, Yassin et Hassan, mais les observations prouvent le contraire, comme on va voir.

Donc dans cette analyse je peux me rendre compte de la façon dont Dav se représente son réseau social et l'interview montre qu'il n'est pas très sûr de la fréquence avec laquelle il joue avec ses amis ou pas. A vrai dire, la représentation que se construit Dav de son réseau social ne correspond pas vraisemblablement à la réalité. En effet, Dav compte deux membres permanents dans son réseau social. Il a peut-être des affinités avec Yassin et Hassan qui sont deux élèves de sa classe de rattachement mais il me semble que cela n'est pas réciproque. Or un réseau social suppose que les partenaires se reconnaissent mutuellement comme tels.

D'après les informations recueillies les tentatives de rejoindre un autre réseau de la part de Dav, ou que les autres élèves s'intéressent au sien ont été de courte durée. Les élèves qui se rapprochent de son réseau le font souvent par intérêt d'un jeu et quand la situation s'inverse peu d'attention lui est accordée. Je définirai le réseau social personnel de Dav comme le suivant :

Graphe 1 : Réseau social de Dav



Pour faciliter la lecture de ce réseau, les flèches pleines montrent les membres-noyau du réseau et les flèches pointillées illustrent des liens éloignés du réseau. Le pointillé manifeste que la réciprocité n'est pas là, ou alors très temporaire et circonstanciée.

Tableau 18 : Données récapitulatives d'Erg

1.2.2. Le cas d'Erg

Observations dirigées	10 fois
Lieux observés	Données visuelles recueillies
C.P	<ul style="list-style-type: none"> - ne parle pas trop avec les élèves de sa classe. - il est placé à côté d'un garçon - parle avec la maîtresse et l'assistante lorsque c'est nécessaire.
CLIN	<ul style="list-style-type: none"> - Il ne se met jamais à côté des filles et jamais à côté d'un garçon de manière attirée. - Parle très peu aux autres et lorsqu'il parle c'est souvent avec la personne à côté de lui - peut avoir des moments de distraction pour s'amuser avec les autres
La cour (pendant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> - joue avec Dav, Moha et d'autres élèves de la CLIN - peut passer d'un groupe à un autre - joue avec les filles (Siro, Mer, et Selena) - n'accepte pas forcément d'autres élèves dans son groupe - peut investir une portion d'espace pendant longtemps
Dans le hall (séances de gymnastique)	<ul style="list-style-type: none"> - il est avec sa classe de CP - les autres élèves (Dav, Thiv et Nes) de la

	<p>CLIN gravitent autour de lui.</p> <p>- cherche toujours à se rapprocher d'un(e) élève de la CLIN</p>
--	---

Extrait de l'interview sociométrique (E = enquêteur / Erg = enquêtéur)

1. **E** : dis Erg est-ce que tu as des amis ? donc ici,
2. **Erg** : oui, c'est Moha, c'est Dav c'est Moha, c'est Ené
3. **E** : c'est tout et dans ta classe ?
4. **Erg** : Armin, Yassin, Ilmaz, c'est tout
5. **E** : et quand tu vas dans la cour pendant la récré tu joues avec qui ?
6. **Erg** : avec toutes les copains [...]
7. **E** : et vous jouez à quoi ?
8. **Erg** : au loup [...] et c'est police
9. **E** : est-ce que tu joues avec d'autres amis ?
10. **Erg** : non
11. **E** : est-ce qu'il y a d'autres amis qui viennent jouer avec vous d'autres amis qui ne sont pas ici
12. **Erg** : oui
13. **E** : c'est qui ?
14. **Erg** : mes amis c'est c'est une garçon qui s'appelle Erman [...]
15. **E** : et tu parles quelle langue ?
16. **Erg** : le français
17. **E** : et juste en français, tu parles pas une autre langue avec les autres ?
18. **Erg** : non jamais

Si je jette un regard sur le tableau et sur ce que dit réellement Erg, il est évident qu'il y a un écart entre ce qu'il considère comme ses amis et ce qui se produit vraiment. Il maintient qu'il a beaucoup d'amis de sa classe de CP et de la CLIN qui font partie de son réseau or en associant les éléments je déduis que Erg n'a pas encore construit son réseau de façon stable.

Il est pris dans un réseau « éclaté » dont il n'est pas l'acteur durable, c'est-à-dire qu'il est sans cesse dans les réseaux d'autres élèves qu'il croit être le sien.

On peut considérer Erg comme « l'incrusté » qui se glisse dans les différents réseaux et que tout le monde apprécie, par contre il n'est pas toujours accueillant lorsque les autres viennent jouer avec le groupe dans lequel lui s'est incrusté. Il s'incruste souvent dans les groupes d'amis de Dav et Ené, et moins dans ceux de filles- Siro, Mer et Sélén. Je représenterai donc son réseau avec deux symboles différents : la flèche avec la ligne droite montre la fréquentation d'Erg dans les réseaux des garçons et celle avec la ligne ondulée montre sa fréquentation dans les réseaux des filles.

Graphe 2 : Réseau social d'Erg

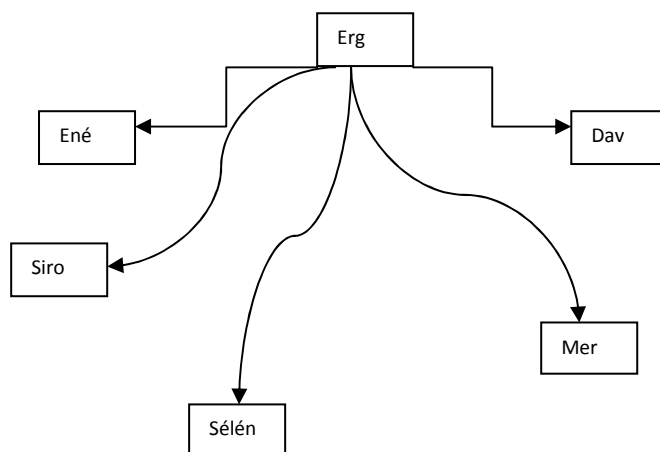


Tableau 19 : Données récapitulatives de Moha

1.2.3. Le cas de Moha

Observations dirigées	10 fois
Lieux observés	Données visuelles recueillies
C.P	<ul style="list-style-type: none"> - Il est placé au deuxième rang à côté d'un garçon et Mar se trouve juste devant lui à côté d'un autre garçon - parle avec son voisin uniquement si celui lui parle - lorsque l'enseignante s'absente, il ne profite pas de ce moment pour faire « le cirque » il reste à sa place contrairement aux autres
CLIN	<ul style="list-style-type: none"> - Il se met rarement à côté des filles, et plus souvent à côté de Dav, Erg ou Ené. - Ne parle pratiquement pas avec Thi mais s'adresse souvent à Erg et Dav. - participe beaucoup et monopolise la parole quelques fois.
La cour (pendant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> - joue avec Erg, Dav et Ené courent et occupent tout l'espace de la cour - rejoint Nes ou Mer par défaut, c'est-à-dire lorsqu'il est rejeté par les autres élèves - ne reste jamais longtemps avec les autres élèves de classe de CP. - joue très rarement avec Thiv

Extrait de l'interview sociométrique (E = enquêteur / Moha = enquêté)

1. **E** : alors dis-moi Moha qui est ton ami ici ?
2. **Moha** : Ené, Dav, Thi, [...] Erg, [...] Nes
3. **E** : dis-moi quand tu joues dehors tu joues avec qui ?
4. **Moha** : Erg, [...],et pis Dav,Thi, et Ené
5. **E** : tu joues pas avec Nes ?
6. **Moha** : un petit peu
7. **E** : mais dehors ?
8. **Moha** : non
9. **E** : quand tu joues avec tes amis mais tu parles quelle langue ?
10. **Moha** : en français
11. **E** : en français tu parles jamais l'arabe ?
12. **Moha** : si je parle à la maison [...] pas à l'école
13. **E** : qu'est-ce que tu joues ?
14. **Moha** : au loup et pis en police
15. **E** : c'est tout
16. **Moha** : non aussi en en [...] en cache cache cache

Il est clair que Moha construit son réseau uniquement avec des garçons, c'est-à-dire les personnes du même sexe que lui. Malgré d'autres amis qui ont été mentionnés dans l'extrait d'interview Moha jouent souvent et de manière régulière avec les garçons de la CLIN mais quasiment jamais avec des filles. Il dit que Nes (c'est une fille) fait partie de son cercle d'amis mais il s'avère que Moha ne la fréquente que par défaut, et je déduis que Moha s'est construit deux réseaux sociaux ; un vrai et un faux. Le vrai est constitué de Dav et Erg et le faux est constitué de Thiv et Nes. Le terme de faux réseau ici est à interpréter dans le sens où on se construit un réseau pour autrui et pour soi-même, et que l'on utilise en cas de besoin.

Les observations effectuées rendent compte du comportement de Moha en situation réelle et révèlent que celui entretient deux réseaux différents. J'emploie le terme « vrai réseau » par rapport aux comportements affichés par celui-ci, particulièrement dans des espaces interstitiels. Son vrai réseau est essentiellement fabriqué autour des jeux et des membres qui acceptent de s'engager dans ces jeux. Il a laissé entendre au cours de l'interview un certain nombre de jeux qui réunissent ses amis (voir tours de parole 14 et 16). Ces jeux ne

sont pas statiques mais plutôt cinétiques, et par le fait qu'ils soient cinétiques les élèves ont des chances de rentrer en contact avec d'autres élèves et peuvent être influencés par d'autres jeux. Or Dav, Erg et Ené restent fidèles aux jeux et surtout à Moha, alors que Thiv et Nes ne respectent pas ce principe. Mais Moha ne les rejette pas pour autant il les garde par défaut (en réserve, en quelque sorte) et c'est ainsi qu'il arrive à créer son deuxième réseau qui en réalité n'est pas un vrai réseau, un réseau d'usage, vivant.

D'après les observations, Moha trouve refuge soit chez Thiv ou chez Nes lorsque les membres de son vrai réseau sont occupés ou tout simplement absents. Cette soi-disant amitié avec Nes et Thiv apparaît plutôt comme une relation de substitution pour qu'il ne se retrouve pas seul. D'ailleurs, il le dit en 6 bien qu'il se contredise en 8.

L'interview montre que Moha n'oublie pas la politique familiale lorsqu'il s'agit de l'usage des langues. Quand je lui demande en 9 la langue utilisée avec ses amis et j'insiste en 11, il me fait bien comprendre qu'il pratique en effet sa L1 mais que celle-là est réservée à la sphère familiale.

Plus loin le réseau de Moha est expliqué par deux flèches différentes, celle avec la ligne droite est le réseau réel de Moha et la flèche pointillée retrace le réseau par défaut de Moha.

Graphe 3 : Réseau social de Moha

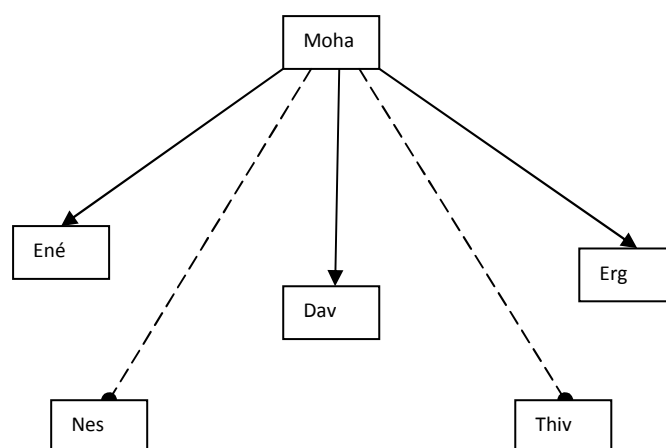


Tableau 20 : Données récapitulatives de Mer

1.2.4. Le cas de Mer

Observations dirigées	10 fois
Lieux observés	Données visuelles recueillies
C.P	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est placée devant dans la première rangée à côté d'un garçon - Ne parle pas souvent avec son voisin - Très concentrée dans ce qu'elle fait mais les résultats du travail sont souvent décevants
CLIN	<ul style="list-style-type: none"> - Dans l'ensemble elle est à côté de Moha et Nes - S'adresse bien évidemment à Nes et Moha - Au début très éteinte mais est devenue très bavarde et participative au cours de l'année - Parlait en arabe quelques fois avec Nes quand elle venait d'arriver.
La cour (pendant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> - Se promène seule et court seule avec l'intention d'attirer des élèves vers elle mais personne ne vient vers elle - Joue avec Nes et quelques fois avec Moha - N'essaie jamais de se mettre avec les autres de sa classe de CP

Extrait de l'interview sociométrique (E = enquêteur / Mer = enquêtée)

1. **E** : C'est qui tes amis ?
2. **Mer** : Moha, Erg, Mar, Dav
3. **E** : et dans l'autre classe tu as des amis ?
4. **Mer** : Louisal, Alexia, Clémence,
5. **E** : alors quand tu es dans la cour tu joues avec qui ?
6. **Mer** : avec Nes
7. **E** : tu joues avec Nes c'est ton amie Nes ?
8. **Mer** : oui
9. **E** : tu joues qu'avec Nes, tu joues pas avec Moha ? pas avec Mar
10. **Mer** : non
11. **E** : vous jouez à quoi toutes les deux ?
12. **Mer** : nnaspi [...] je sais pas
13. **E** : avec Nes tu parles quelle langue ? tu parles le français ? l'arabe ? le turc ?
14. **Mer** : pas français
15. **E** : alors c'est l'arabe
16. **Mer** : oui
17. **E** : avec Nes
18. **Mer** : oui
19. **E** : donc tu lui parles en arabe ?
20. **Mer** : oui

Il est à noter que Mer est arrivée à l'école Bourgogne courant novembre de 2009. Les observations en classe et sur la cour de l'école montrent qu'elle n'avait à ce moment-là aucun réseau social.

Il est fort probable que la disposition du plan de classe en CLIN l'ait influencée dans la création de son réseau. Le fait qu'elle soit assise tantôt à côté de Nes et tantôt à côté de Moha lui a permis de créer des liens et de les maintenir. La L1 (arabe) a été un paramètre important qui a certainement facilité les relations entre eux.

L'évolution du comportement de Mer n'est pas complexe à analyser et comprendre. Il se dégage d'après les observations que Mer affichait un sentiment de solitude et une attitude non active dans la langue du pays d'accueil à son arrivée parce que son réseau était vide.

J'ajouterai qu'il était vide sur tous les plans ; n'ayant pas d'amis, pas de maîtrise de la L2, elle était étrangère aux espaces dans lesquels elle se trouvait.

Le changement progressif dans son comportement est indéniablement lié à la construction de son réseau social. Les affinités avec les membres de son réseau deviennent de plus en plus solides, l'appropriation de la L2 qui se met en place petit à petit, sa connaissance sur les espaces scolaires qui grandit avec le temps, contribuent à rendre Mer plus active et à être maîtresse de son réseau.

Si je m'arrête sur l'interview sociométrique de Mer, elle dévoile la vision illusoire qu'elle se fait de son réseau social, cela est évident en 2 et en 4. Si je me base sur ce qu'elle dit et croit je définirai son réseau avec sept membres mais les observations directes prouvent le contraire et met en évidence une réalité qui contredit ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. En effet, Mer n'a aucun contact avec les sept membres mentionnés plus haut dans la cour. Elle le dit indirectement lorsqu'elle répond à ma question en 8. Nes est donc le membre permanent de son réseau et Moha vient s'ajouter à cela de temps en temps. Malgré la réponse négative de Mer concernant Moha pendant la récréation, il s'avère d'après mes observations que Moha fait partie du réseau de Mer mais pas de manière systématique comme Nes. Cela révèle un autre aspect chez Mer, elle n'a pas la mémoire de la fréquence : selon elle, elle ne joue jamais avec Moha (elle le dit en 10) alors que cela se produit occasionnellement.

Pour terminer, je ne peux qu'émettre l'hypothèse que la pratique de la langue maternelle de Mer avec ses membres consolide et maintient son réseau social.

Le réseau qui suit est indéniablement en train de s'organiser car c'est le réseau le plus jeune parmi les élèves de la CLIN. La flèche qui lie Mer et Moha est différente de celle qui lie Mer et Nes parce qu'elle désigne la « connexion » occasionnelle de Moha avec le réseau de Mer.

Graphe 4 : Réseau social de Mer

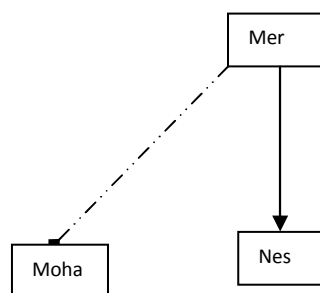


Tableau 21 : Données récapitulatives de Mar

1.2.5. Le cas de Mar

Observations dirigées	10 fois
Lieux observés	Données visuelles recueillies
C.P	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est placée devant à côté d'un garçon. - Ne participe pas beaucoup - Ne parle pas à son entourage.
CLIN	<ul style="list-style-type: none"> - Elle se met soit à côté de Siro soit à côté de n'importe quel élève mais jamais loin de Siro - Parle avec Siro mais très peu avec d'autres élèves - Elle va voir Siro lorsqu'elle est en difficultés. - Après l'intégration complète de Siro dans sa classe de CP, Mer s'entretient rarement avec les autres et change de place régulièrement
La cour (pendant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> - jouait avec Siro et d'autres filles de la CLIN lorsque Siro était encore en CLIN - Elle joue toujours devant la cour - N'essaie pas d'intégrer d'autres groupes d'élèves - se retrouve quasiment seule et perdue devant la cour en cherchant Siro

Extrait de l'interview sociométrique (E = enquêteur / Mar = enquêtée)

1. **E** : tu as des amis ici là ?
2. **Mar** : Dav, Moha et Erg
3. **E** : et dans la cour tu sais à la récré tu joues avec qui ? [...]
4. **Mar** : avec Siro et avec Thi
5. **E** : tout le temps ? [...] tu m'as pas dit que Siro était ton amie ?
6. **Mar** : non
7. **E** : et vous jouez à quoi avec Thi et Siro ?
8. **Mar** : on joue loup
9. **E** : c'est tout ?
10. **Mar** : oui
11. **E** : vous parlez quelle langue ?
12. **Mar** : en arménie
13. **E** : mais Thi il ne comprend pas
14. **Mar** : non
15. **E** : tu parles arménie avec Siro ?
16. **Mar** : oui

Je vais d'abord me concentrer sur le tableau pour analyser le cas de Mar. Au premier abord, le tableau laisse apparaître trois comportements distincts, lorsqu'elle est au CP avec les élèves de son cursus elle est complètement éteinte et ne cherche pas à établir des contacts avec les autres. En CLIN, deux tendances se dessinent ; elle est très active en présence de Siro mais semble perdre tous ses moyens lorsque Siro est absente. Ce phénomène chez elle est tellement fort qu'il se produit dans d'autres situations. A l'extérieur, tout allait bien tant que Siro n'avait pas d'autres amis mais une fois qu'elle s'est fait de nouveaux amis Mer s'est sentie en quelque sorte rejetée et abandonnée. Cela devient évident dans la façon dont elle se comporte sur la cour.

A la lecture du tableau, il est clair qu'il est impossible pour Mer de se construire son propre réseau parce qu'elle existe à travers le réseau de Siro. Pour Mer, la construction de réseau c'est une question de personne et d'espace, la fréquence et d'autres éléments tels que les jeux, d'autres camarades de la CLIN, les activités communes lui importent peu ; ou alors

elle n'en voit pas l'intérêt ; ou encore elle ne sent pas exister de façon autonome, elle a besoin toujours d'un support via autrui.

L'extrait de l'interview sociométrique apporte des éléments d'information bien entendu contradictoires. On apprend que Dav, Moha et Erg sont les amis de Mar en réponse à la question « tu as des amis ici ? » alors que ce n'est pas le cas. Je pense qu'il faut interpréter la réponse de Mar différemment dans la mesure où elle déduit que « amis » ce sont des élèves de la CLIN avec qui elle travaille. Elle ne mentionne pas Siro parce que je soupçonne que les deux ne font qu'une personne. Même si Thiv est évoqué dans l'interview en 4, 7 et 13, il est quelque'un de passage dans la relation de Mar et Siro.

En plus de la langue française, la langue arménienne est pratiquée par les deux. Malgré ce fait, je ne suis pas sûr que la pratique de la L1 de Mar explique seule cette relation fusionnelle entre les deux filles.

Finalement, je constate que Mar n'a pas de réseau social à elle-même, celui-ci dépend fortement du réseau de Siro ; celle-ci a essayé d'établir une rupture lorsqu'elle a quitté définitivement la CLIN mais Mar n'arrive pas à l'accepter pourtant elle aussi a intégré sa classe de CP de manière définitive.

Le « soi-disant » réseau social de Mar est assez complexe. Il existe un lien très fort entre elle et Siro et un lien quasiment inexistant sinon très faible avec Thiv. Le non lien avec les autres prouve que Mar manifeste un comportement assez possessif envers sa compatriote.

Graphe 5 : Réseau social de Mar

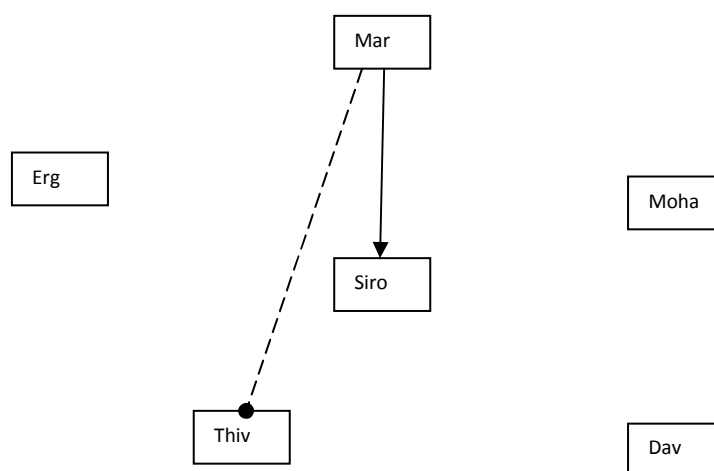


Tableau 22 : Données récapitulatives d'Ené

1.2.6. Le cas d'Ené

Observations dirigées	10 fois
Lieux observés	Données visuelles recueillies
C.P	<ul style="list-style-type: none"> - est placé au fond de la classe tout seul - cherche souvent à parler avec les deux élèves devant lui - pose des questions au professeur lorsqu'il ne comprend pas
CLIN	<ul style="list-style-type: none"> - change de place tout le temps et se met uniquement à côté des garçons - très actif à l'oral et il a tendance à répondre à la place des autres et monopoliser la parole - très volontaire à aider les autres (filles ou garçons) qui ne comprennent pas - se lance toujours bien qu'il ne donne pas les bonnes réponses
La cour (pendant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> - joue toujours avec tous les élèves de la CLIN - il passe d'un groupe à un autre - ne joue pas vraiment avec les autres mais il les déstabilise dans leur jeu puis il s'en va

Extrait de l'interview sociométrique (E = enquêteur / Ené = enquêté)

1. **E** : tu as des amis ici ? regarde
2. **Ené** : oui
3. **E** : c'est qui ?
4. **Ené** : Moha, Erg et c'est tout et dans ma classe, Victor, Halem c'est tout
5. **E** : et tu joues avec qui à la récré ? [...]
6. **Ené** : Moha et Erg et dans ma classe Virtor Halem et c'est tout
7. **E** : vous parlez quelle langue ?
8. **Ené** : on parle l'arabe tous
9. **E** : tout le temps, quand vous jouez vous parlez l'arabe dehors ? vous parlez pas le français ?
10. **Ené** : non on parle français [...] c'est la tous langue
11. **E** : vous jouez, quels sont les jeux ?
12. **Ené** : on joue au cache-cache, au loup, au pistolet, on joue la course, puis encore un c'est je sais pas comment s'appelle, Moha, Moha comment s'appelle quand on fait un deux trois soleil
13. **Moha** : je sais pas
14. **Ené** : ah oui un deux trois soleil
15. **E** : ok c'est bon merci

Il se dégage du tableau qu'Ené affiche le même comportement dans trois espaces différents ; qu'il soit en CP, en CLIN ou dehors. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il redouble son année en CLIN et dans sa classe de CP et que ces espaces ne lui sont pas totalement inconnus. Je suppose qu'il a acquis une facilité et une aisance en expression orale grâce à son année de plus qu'il a passé dans l'institution. Il n'est pas étonnant en regardant le tableau qu'Ené s'autoproclame comme le chef du groupe en CLIN et qu'il se permette de se mettre où il veut, de faire des interventions intempestives et quelquefois de prendre le rôle de l'enseignante. Ce genre de comportement se manifeste pendant la récréation, on remarque qu'il est toujours dans l'amusement provocateur.

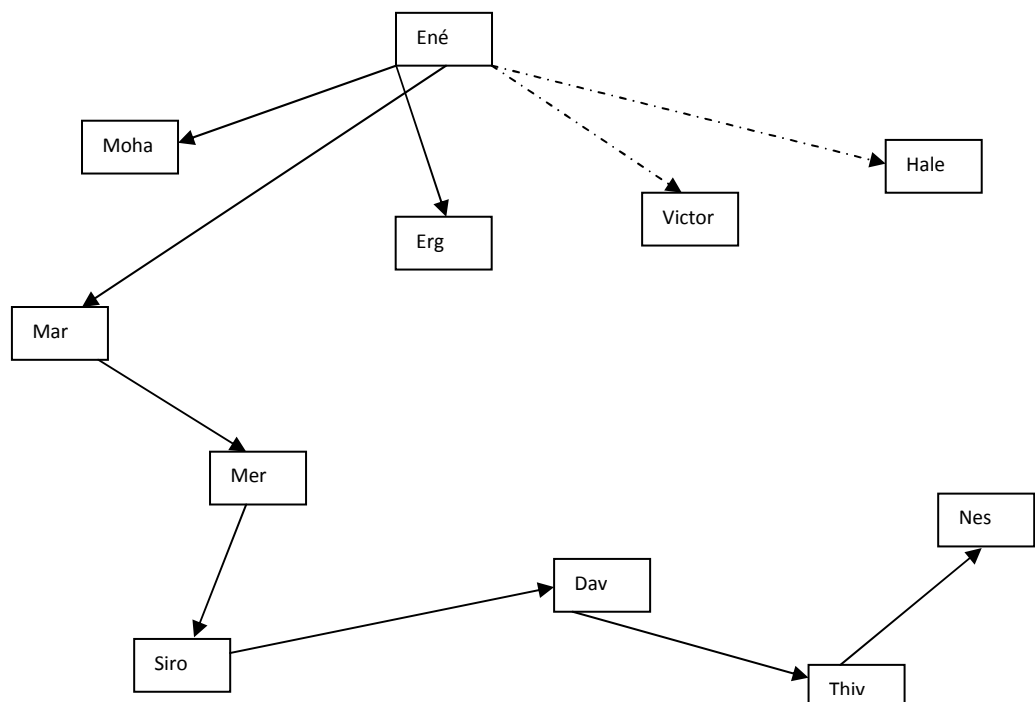
Pour aller plus loin, je dirai qu'Ené s'attend à ce qu'on vienne le chercher pour faire partie d'un groupe parce qu'il se confère le rôle de chef donc dans une position haute et les autres occupent la position basse. Dans un tel cas, ce sont ceux en position inférieure qui

doivent faire des efforts. En rapprochant ces observations de la construction du réseau social, celui d'Ené est difficilement concevable dans la mesure où il ne fait pas partie d'un groupe stable. Néanmoins, il y a un élément qui reste stable chez Ené c'est sa fréquentation dans la cour, il est toujours avec les élèves de la CLIN mais il y a quand même quelque chose de mystérieux dans cette situation. Si l'on en tient à la question de réseau social il est certainement probable qu'Ené avait un réseau social l'année précédente or pendant les observations directes que j'ai menées sur le terrain aucune trace d'un réseau précédent ou quelconque n'était présente. Je suppose que ce serait lui qui aurait voulu effacer les traces de ce réseau, car il n'y était pas en position dominante.

A propos de l'interview sociométrique il est apparent que les informations données par Ené sont contradictoires avec les observations. Il prétend avoir quatre amis dans son réseau dont deux de sa classe de CP et les deux autres en CLIN. Il est très formel et précis lorsqu'on lui pose la question en 1 et 3, et il va même bien faire en 6 la séparation pour montrer que son soi-disant réseau est constitué des membres qui viennent de deux espaces différents (Moha et Erg de la CLIN et Victor et Halem de sa classe de CP). Mais il est sûr que plus loin dans la conversation on comprend qu'Ené interprète mal la question posée car pour lui les amis ce sont ceux qui ont la même L1 (d'ailleurs, il se trompe car Erg n'a pas la même L1 que lui).

En guise de conclusion, je peux dire que les observations et l'interview sociométrique révèlent qu'Ené se considère comme un ancien de la CLIN et en conséquence se positionne en tant que petit chef de la CLIN mais ce statut joue en sa défaveur lorsqu'il s'agit de la construction de réseau social. En réalité, Ené n'a pas de réseau social attiré car les autres élèves de la CLIN apprécient ou n'apprécient pas sa sympathie mais en tous les cas il n'est formellement invité à faire partie de leurs réseaux.

Graphe 6 : Réseau social d'Ené



Le soi-disant réseau social d'Ené contient trois mouvements dynamiques. Les flèches avec des lignes rompues soulignent la fréquentation de l'élève avec d'autres élèves de sa classe de CP (premier mouvement), et celles avec des lignes droites indiquent la relation de celui-ci avec les élèves de la CLIN (deuxième mouvement). Les deux flèches qui montrent la relation avec Moha et Erg avec lesquels il prétend passer plus de temps que les autres élèves (troisième mouvement).

Le (non) réseau d'Ené semble compliqué mais il est facile à interpréter dans la mesure où Ené n'est jamais avec les mêmes élèves et qu'il s'amuse à s'incruster dans des réseaux différents.

Tableau 23 : Données récapitulatives de Thiv

1.2.7. Le cas de Thiv

Observations dirigées	10 fois
Lieux observés	Données visuelles recueillies
C.P	<ul style="list-style-type: none"> - Il se met toujours à côté d'un garçon. - très concentré et ne parle pratiquement pas avec les élèves qui se trouvent autour de lui. - prend la parole lorsqu'il est sollicité par la maîtresse.
CLIN	<ul style="list-style-type: none"> - il se met soit à côté de Dav ou soit à côté d'Erg. - travaille tranquillement. - n'intervient pas souvent en cours sauf s'il est sollicité.
La cour (pendant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> - essaie d'intégrer des groupes d'amis - quand il s'incruste dans des jeux, il court et cherche à s'approcher des élèves (autres que ceux de la CLIN) du groupe tout en passant d'un groupe à un autre - revient vers les CLIN lorsque les autres élèves ne veulent pas jouer avec lui.
Dans le hall (séances de gymnastique)	<ul style="list-style-type: none"> - il est avec les élèves de sa classe de CP - se rapproche automatiquement des élèves de la CLIN qui se trouvent dans sa classe - ne parle pas avec les autres mais il comprend très bien ce qu'il faut faire.

L'extrait d'interview sociométrique (E = enquêteur / Thiv = enquêté)

1. **E** : ça va Thiv, assieds-toi, ça va ?
2. **Thiv** : (il répond avec un signe de la tête qu'il va bien)
3. **E** : dis est-ce tu as des amis ici ? C'est qui ?
4. **Thiv** : Erg
5. **E** : c'est tout ? Erg c'est tout ? Est-ce que dans la classe d'à côté tu as des amis ?
6. **Thiv** : Nolwen
7. **E** : C'est tout, t'as pas d'autres amis ? Qu'est-ce que tu fais quand tu es dans la cour ? dehors ? Tu joues ?
8. **Thiv** : (il dit oui en hochant la tête)
9. **E** : Tu joues avec qui ?
10. **Thiv** : Erg
11. **E** : Tu joues aussi avec Nolwen ?
12. **Thiv** : (il dit oui sans parler)
13. **E** : Oui, et vous jouez à quoi ? quels sont les jeux ?
14. **Thiv** : au loup
15. **E** : au loup c'est tout ? Vous jouez pas à la police, cache-cache
16. **Thiv** : (il dit non sans parler)
17. **E** : non au loup, est-ce qu'il y a d'autres élèves qui viennent jouer avec vous ?
18. **Thiv** : (il dit non sans parler)
19. **E** : Non , est-ce que toi tu vas jouer vers, avec les autres ?
20. **Thiv** : (il dit oui sans parler)
21. **E** : et tu vas jouer avec qui ?
22. **Thiv** : Moha
23. **E** : Moha et ? et qui d'autres ? c'est tout ? Alors tu parles quelle langue quand tu joues ?
24. **Thiv** : hum ?
25. **E** : tu parles ? qu'est-ce que, tu parles quelle langue ? tu parles en anglais ? tu parles en anglais avec eux ?
26. **Thiv** : (il dit oui sans parler)
27. **E** : t'es sûr ?
28. **Thiv** : non

29. **E** : bon et alors ? tu parles quelle langue quand tu joues avec Yassin et Moha ?

30. **Thiv** : français

31. **E** : français voilà, tu peux t'en aller, au revoir

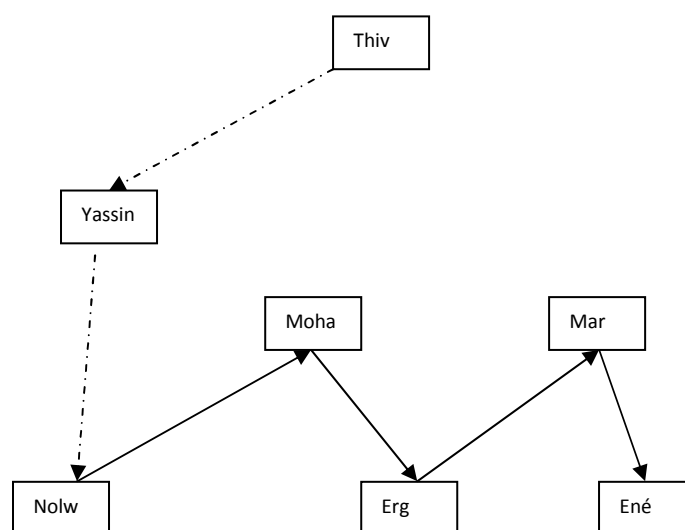
On observe chez Thiv une certaine passivité verbale quel que soit l'endroit où il se trouve mais cela ne l'empêche pas de se comporter normalement avec les autres. Il est clair que la fréquentation de Thiv est plutôt masculine dans les salles de cours, bien qu'à l'extérieur il essaie de se mélanger avec tous les groupes. La participation verbale de Thiv est minime en cours mais on ne peut pas en dire autant une fois qu'il se retrouve sur la cour d'école, il est très actif avec les autres et « les autres » sont les élèves de la CLIN. Cela peut paraître étrange parce que Thiv avait intégré sa classe de CP depuis un certain temps et dans la logique des choses il devrait avoir des amis de sa classe avec qui jouer pendant la récréation alors que les observations prouvent le contraire. En effet, les constatations m'autorisent à dire que Thiv ne manque pas de tenter d'aller vers d'autres élèves que ceux de la CLIN mais il se fait toujours repousser et bien évidemment il retourne vers les élèves de CLIN.

On apprend à travers l'interview sociométrique et d'après les dires de Thiv que son réseau social est composé des amis suivants : Erg en 4, Nolwen en 6 et Moha en 22. En réalité, il ne joue pas qu'avec Erg ou Thiv il n'a pas d'amis attirés, il passe d'un réseau à un autre sans jamais créer des affinités avec les uns et les autres. Quant à Nolwen, elle n'a jamais joué avec Thiv pendant mes observations du moins, c'est tout simplement une élève de la classe de CP de Thiv. Il ressort de l'interview qu'il essaie d'intégrer d'autres réseaux, en 19 et 20, et il mentionne le nom de Moha. Il l'a mentionné parce que Moha est un élève de la CLIN. La réponse à la langue utilisée pour communiquer avec ses amis montre que Thiv n'a peut-être pas très bien compris la question (du tour 23 au 30).

Il est à noter au passage que Thiv emploie plus souvent le paraverbal (en 2, 8, 12, 16, 18, 20, 26) que le verbal pour répondre à mes questions. Cela confirme le fait que Thiv soit très peu bavard (voir le tableau 23, page 200).

Ces informations sont à relier avec la construction du réseau social de Thiv, il est à déduire qu'il n'a pas de réseau social stable et qu'il s'incruste dans d'autres réseaux. Il est extrêmement difficile de dire si Thiv arrivera à se construire son propre réseau social car il n'est pas conscient qu'il est l'incrusté dans les réseaux d'autrui.

Graphe 7 : Réseau social de thiv



Comme dans le cas d'Ené, Thiv ne possède pas véritablement de réseau social, il bondit d'un réseau à un autre. Contrairement à Ené, Thiv participe aux réseaux des autres physiquement mais pas verbalement.

Tableau 24 : Données récapitulatives de Siro

1.2.8. Le cas de Siro

Observations dirigées	10 fois
Lieux observés	Données visuelles recueillies
C.P	<ul style="list-style-type: none"> - a une place attitrée à côté d'un garçon. - se lève souvent pour aller voir la maîtresse. - parle très peu avec les élèves qui se trouvent autour d'elle
CLIN	<ul style="list-style-type: none"> - se mettait automatiquement à côté de Mar au début et s'asseyait progressivement toute seule au fond de la classe. - très activement en cours et participe tout le

	<p>temps et tente même de monopoliser la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - aide les autres régulièrement
La cour (pendant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> - joue avec Mar et quelques fois avec d'autres élèves de sa classe de CP - Dans son groupe d'amis il y a toujours Thiv - elle joue toujours devant l'entrée pas très loin des surveillants. - accepte volontiers d'autres filles qu'elle connaît de jouer avec elle surtout celles de sa classe de CP - au mois de juin, Siro a complètement changé d'amis ; il n'y a que des filles de sa classe de CP et Mar n'en fait pratiquement plus partie
Dans le hall (séances de gymnastique)	<ul style="list-style-type: none"> - Siro se met avec une fille pour les ateliers proposés - parle souvent avec ses copines et va la chercher quand elle s'en va - elle n'est jamais loin des élèves de la CLIN

L'extrait d'interview sociométrique (E = enquêteur / Siro = enquêtée)

1. **E** : Est-ce que tu as des amis ?
2. **Siro** : quoi ?
3. **E** : est-ce que tu as des amis là ici ?
4. **Siro** : c'est Mar, et fini
5. **E** : c'est tout, est-ce que dans la classe d'à côté, tu as des
6. **Siro** : des copines
7. **E** : oui, copains, copines, n'importe
8. **Siro** : Maissane, Sélina, Mounwène (xxx)
9. **E** : Sélina, Nolwen et
10. **Siro** : Sofia
11. **E** : et c'est tout alors quand tu joues dans la cour en bas tu joues avec qui ?
12. **Siro** : je joue avec Mar, Sélina, Mounwène et Sofia
13. **E** : et Sofia d'accord et à vous jouez à quoi ?
14. **Siro** : au loup et loup glacé
15. **E** : au quoi ?
16. **Siro** : le loup glacé et cache-cache
17. **E** : est-ce qu'il y a d'autres élèves qui viennent jouer avec vous ?
18. **Siro** : (elle répond en disant non avec sa tête)
19. **E** : non, est-ce que toi tu vas jouer avec d'autres élèves ?
20. **Siro** : non
21. **E** : vous parlez quelle langue quand vous jouez ?
22. **Siro** : je comprends pas
23. **E** : tu parles quelle langue ?
24. **Siro** : avec eux ?
25. **E** : oui
26. **Siro** : en français
27. **E** : en français, est-ce que eux eux, Maissane, Séline, Nolwen, Sofia, Mar, est-ce qu'elles te considèrent comme tes amis ? est-ce qu'elles sont toujours avec toi ?
28. **Siro** : oui
29. **E** : toujours ?
30. **Siro** : (elle hoche la tête en disant oui)
31. **E** : ok bon merci

Les lieux observés révèlent que Siro a fait évoluer son réseau social de manière considérable du début à la fin de l'année. Ce qui peut expliquer ce changement chez Siro c'est le fait qu'elle ait changé de classe au cours de l'année, et qu'elle ait intégré sa classe de CP complètement.

Au départ, Siro avait un membre permanent dans son réseau, Mar (une autre élève de la CLIN). Elle jouait souvent avec les filles de la CLIN mais ne laissait jamais Mar toute seule et, les deux, elles organisaient les jeux avec les autres filles de la CLIN. En cours, elle était à côté de Mar et elles parlaient même dans leur langue maternelle lorsque Mar ne comprenait pas le travail à réaliser. Progressivement dans l'année, Siro se détachait des CLIN et intégrait dans son réseau social les élèves de sa classe de CP mais tout en gardant Mar. Il est à préciser que Mar n'est pas dans la même classe de CP que Siro. A ce stade, il est évident que Mar n'occupe plus une place importante dans le réseau de Siro. Une grande partie de son réseau est composée des élèves de sa classe de CP, c'est qu'elle laisse entendre dans l'interview aux tours de parole 8 et 12.

Lorsque Siro est passée en CP de manière définitive, ses amis de cette classe ont pris de l'importance dans son réseau et en conséquence, elle a effacé petit à petit, ou mis en retrait les amis de la CLIN. De plus, elle a tendance à délimiter son réseau parce qu'elle n'accepte pas que les autres élèves en fassent partie sauf les déjà-membres de son réseau, elle le précise de tour 17 à 20. Tout comme l'espace qu'elle s'approprie pendant la récréation est clairement marqué comme le sien.

Avec ce nouveau réseau, Siro ne se soucie plus des élèves de la CLIN et ne joue plus avec eux. Quant à Mar, elle se retrouve hors du réseau malgré ses tentatives de rapprochement de temps en temps du réseau auquel elle appartenait jadis.

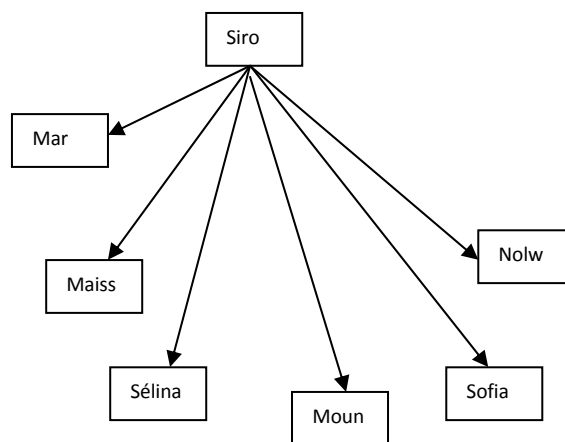
La langue en usage entre Siro et ses amies est le français. On n'observe pas d'élèves du sexe masculin dans le réseau de Siro.

En faisant une lecture analytique du tableau et de l'extrait sociométrique de Siro on vient à comprendre que la construction du réseau de celle-ci est exclusivement féminine. On note également que la quantité de temps passé dans un espace est un facteur influençable sur le choix des amis de Siro. Il y a des éléments secondaires mais très importants qui participent

au maintien de ce nouveau réseau : les types de jeux, l'espace fréquenté, la langue de communication et le nombre de membres.

La règle implicite établie dans ce réseau est la fidélité des membres, le principe de refus et d'acceptation des autres membres et les habitudes de jeu ancrées. Bien qu'il s'agisse du réseau de Siro, le fonctionnement de ce principe ne dépend pas uniquement de Siro mais c'est un effort collectif de toutes. Il me semble que Mar ne se plie pas à cela et c'est la raison pour laquelle on a l'impression que Siro la néglige et que progressivement elle ne fait plus partie de ce réseau. Ainsi le changement de classe ne serait pas la seule cause de l'évolution du réseau et de la mise en marge de Mar.

Graphe 8 : Réseau social de Siro



Le réseau de Siro est à mon sens assez cosmopolite par rapport aux élèves qu'elle fréquente. Avec le changement de classe le réseau de celle-ci a été très évolutif, il paraît que l'environnement immédiat dans lequel elle se trouve joue énormément sur la façon dont elle se construit son réseau.

2. Eléments de réponse à la première question

Au terme de cette première analyse à travers laquelle j'ai essayé de mettre en évidence le réseau social de chaque élève avec des graphes réduits que j'ai un peu modifiés pour les rendre aisément lisibles, je vais tenter de répondre à la première question de recherche. Pour mémoire, la question de recherche pour cette partie d'analyse est de :

Comment les primo-arrivants construisent-ils leurs réseaux sociaux en situations scolaires et para scolaires ?

On peut retenir quelques aspects organisationnels dans la construction du réseau social des informateurs.

2.1. Espace

En premier lieu, **l'espace** semble être un élément essentiel dans la manière dont les CLIN s'y prennent pour créer leurs réseaux sociaux. Il est clair qu'à l'école on leur impose l'espace dans lequel ils évoluent mais il existe quand même deux types d'espace comme je l'ai indiqué plus haut dans le chapitre 5. Pour les CLIN, dans l'espace à dominante contraignante (les salles de cours)⁴⁷ la liberté des élèves pour se socialiser est réduite par les activités d'apprentissage et par la présence de l'enseignant.

En ce qui concerne ce type d'espace, j'ai remarqué lors des observations que les élèves ne comprenaient pas complètement les contraintes qui s'imposaient naturellement dans cet espace. L'enjeu de l'espace n'est pas perçu de la même façon par les élèves et l'enseignant car pour les élèves, ils sont en salle de cours pour apprendre et être avec des amis, et pour l'enseignant, ils sont en salle de cours pour apprendre mais non pas pour s'amuser avec des amis. Partant de ces deux points de vue, l'espace devient dans un premier temps contraignant pour les élèves au niveau de la construction de leur réseau social et pour l'enseignant il devient un cadre de travail qui doit être respecté.

A ce point de l'analyse, si l'on veut comprendre les contraintes qui s'imposent aux élèves il est nécessaire de les nommer afin d'avoir une image concrète de ce qui se passe dans

⁴⁷ Dans le cas de ma recherche ce sont la classe de CLIN, la salle de sport et la classe de CP des informateurs.

une salle de cours. D'après les expériences vécues en tant qu'observateur dans les salles de cours je déduis que les contraintes sont les suivantes :

- L'élève n'a pas le droit de s'asseoir où il le veut car sa place est déjà désignée par l'enseignant (il existe bien sûr des transgressions lorsqu'il y a des absences ou des redoublants dans la classe, d'habitude l'enseignant est plutôt tolérant à cela et recadre rapidement des dérapages en rétablissant les règles de départ)
- L'élève n'a pas le droit de parler quand bon lui semble car la communication est réglée par l'enseignant (les élèves ne manquent pas d'enfreindre ce règlement et c'est un combat perpétuel pour l'enseignant de le faire respecter et certains enseignants finissent par faire du chantage pour que le règlement soit respecté)
- L'élève n'a pas le droit de se déplacer sans autorisation
- L'élève n'a pas le droit de travailler avec qui il veut car c'est l'enseignant qui désigne son partenaire de travail
- L'élève n'a pas le droit d'utiliser une façon de parler qui est incompatible avec le cadre, c'est-à-dire la salle de cours
- L'élève n'a pas le droit d'afficher un comportement (interactionnel) qui n'entre pas dans le cadre en question.

Cet ensemble de contraintes pour les élèves est exactement ce que G-N Fischer (1997) appelle les règles d'organisation. Du côté de l'enseignant, il ne peut pas faire autrement vu son statut, il est donc obligé de porter deux casquettes ; il est à la fois le « contrôleur » (ma terminologie) de cet espace (agent social) et le transmetteur de la langue (agent didactique). On peut dire qu'il a un double rôle qui renvoie au cadre socio-didactique auquel la recherche s'inscrit. L'incompréhension des contraintes par les élèves réside au cœur de ce double rôle, en réalité, ils ne comprennent pas que l'enseignant doit gérer l'espace et régler les relations. Ils ne voient qu'un objectif de l'enseignant, celui de leur apprendre les matières.

Le deuxième type d'espace est celui que j'ai nommé « espace à dominante non contraignante » dans la mesure où il présente des lieux d'interstice car c'est un espace ambigu. Je vais d'abord dégager quelques grandes caractéristiques de cet espace qui m'ont semblées très apparentes lorsque j'étais sur le terrain et je le ferai par rapport aux élèves de la CLIN et par rapport à la question de recherche traitée ici. Je tiens à préciser que ces caractéristiques sont propres à mon terrain de recherche et je ne rejette pas l'idée que l'on puisse en dégager d'autres dans un autre espace.

Je vais procéder en termes de « pouvoir faire » qui, autrement dit, se traduit par « être libre de »

- L'élève peut fréquenter ce qu'il veut
- L'élève peut occuper la portion d'espace qu'il veut
- L'élève peut se comporter comme il veut
- L'élève peut interagir avec ceux qu'il veut
- L'élève peut parler comme il veut
- L'élève peut choisir sa langue de communication

Cet ensemble de pouvoirs interstitiels est l'élément fondamental de la construction d'un réseau social dans le sens où les élèves acquièrent une certaine liberté et ne ressentent plus le poids de l'institution bien qu'il soit toujours omniprésent. C'est grâce à cet espace que les ENAF se construisent de véritables réseaux sociaux parce qu'ils sont dans un lieu où ils peuvent circuler quasiment sans restrictions, on retrouve donc l'idée de liberté principale (A. Moles, 1977), parce qu'ils peuvent se permettre d'enfreindre les lois dans le sens où ils s'approprient une liberté marginale (op.cit) même s'ils savent qu'ils peuvent être punis, et le plus important dans cet espace pour eux c'est l'idée de liberté interstitielle, et munis de celle-ci, les élèves se sentent prêts à créer leur monde. C'est la raison pour laquelle je me suis permis plus haut de parler de pouvoir interstitiel parce qu'à partir du moment où l'élève comprend qu'il a la possibilité de créer son petit espace dans les interstices des interdictions, il comprend tout de suite qu'il détient un pouvoir et il va s'en servir pour marquer son territoire et créer son « empire ».

Pour revenir à ce premier aspect organisationnel dans la construction des réseaux sociaux des ENAF, il est à retenir que l'espace comporte deux dimensions (la dimension contraignante et la dimension non contraignante). De manière implicite on peut être amené à croire qu'un élève à deux réseaux sociaux, l'un dans l'espace à dominante contraignante et l'autre dans l'espace à dominante non contraignante. Mais c'est en réalité plus complexe, comme on va le voir, car les deux espaces sont en relation, ne serait-ce que par les participants.

2.2. Choix

Le deuxième aspect dans l'organisation est celui du **choix** des membres et leurs caractéristiques personnelles. Une vue globale des réseaux illustrés et des tableaux me renseigne sur le fait d'être membre d'un réseau dépend de plusieurs facteurs.

Dans un premier temps, on constate que dans chaque réseau d'un ENAF il y a des élèves de sa classe de CP et on retrouve particulièrement un ou plusieurs élèves de la CLIN. A mon sens ce choix n'est pas anodin, il y a certes l'idée de partager la même classe qui joue peut-être au niveau de ce choix, mais il faut aller au-delà de cela pour essayer de comprendre la raison de choix.

Afin de montrer pourquoi les élèves sélectionnent dans leurs réseaux des camarades de la CLIN alors qu'ils ont largement la possibilité de construire leurs réseaux autrement, par exemple avec d'autres élèves de leurs CP, je vais m'appuyer de l'ouvrage de L-J. Calvet (1999) qui s'intitule *Pour une écologie des langues* dont le chapitre⁴⁸ sur la galaxie des langues m'intéresse particulièrement. Bien sûr, Calvet analyse des rapports entre les langues, et de mon côté je tente d'expliquer des rapports entre univers de référence (la classe CLIN, la classe de CP), mais dans les deux cas, la métaphore des espaces et de la gravitation semble productive.

C'est pourquoi, pour tenter d'expliquer ce choix, je vais me baser sur le modèle gravitationnel (op.cit). On peut voir l'ensemble des classes de l'école Bourgogne comme une vaste constellation dans laquelle les classes de CP des ENAF sont des galaxies périphériques, et la CLIN le noyau central. Pour continuer dans le même ordre d'idée, je dirai que les élèves de CP sont considérés comme des éléments périphériques et les élèves de la CLIN sont considérés comme des éléments centraux de cette galaxie. Il va de soi qu'un élève de la CLIN présente une particularité car il est à la fois un élément périphérique et un élément central dû au fait qu'il se trouve dans les deux classes (CLIN et CP), contrairement à un élève de CP classique qui reste uniquement un élément périphérique. Autrement dit, un ENAF fait partie de deux « galaxies » différentes.

Il est indéniable qu'un ENAF se sent attiré par sa classe de CLIN comme si cette dernière était une force (centrale) qui l'attire. Je peux considérer la classe de CLIN comme

⁴⁸ Ce qui attire mon attention dans ce chapitre est le modèle que l'auteur a utilisé pour faire ses études sur les langues, en ce qui me concerne je vais utiliser le même modèle mais pour évoquer le réseau social. Il va sans dire que j'y apporterai des modifications.

une sorte de noyau gravitationnel, qui crée chez les ENAF vers la CLIN. Si on doit poursuivre la métaphore, il est à noter qu'il y a une force gravitationnelle qui attire les éléments périphériques au noyau central. Concrètement parlant, un ENAF ne peut pas se passer de sa CLIN et de ses camarades. D'après le dictionnaire Le Robert Micro la gravitation est un « *phénomène par lequel deux corps quelconques s'attirent avec une force qui dépend de leur masse et de leur distance* » (A. Rey, 1988). C'est un peu similaire lorsque qu'on observe ce phénomène au niveau des ENAF. Par le fait que la CLIN se situe au même niveau spatial des classes de CP des élèves en question (l'une se trouve juste en face et l'autre se trouve juste à côté), ceux-ci manifestent une attraction très forte vers le noyau ou la classe centrale qui est la CLIN car c'est un lieu où les caractéristiques de leur profil d'élève sont ancrées (élèves étrangers sans maîtrise suffisante de la langue du pays, culture d'apprentissage différente, première scolarisation pour certains, etc.), et aussi le lieu où ils ont été accueillis, pris tels qu'ils étaient. Il faut entendre par là, de manière métaphorique que les caractéristiques de cette classe constituent « *la masse* ».

En m'appuyant sur le modèle gravitationnel, je comprends qu'un ENAF de la CLIN a besoin d'un autre ENAF dans son réseau social parce que, d'une part il existe un lien fort et invisible qui les attire l'un vers l'autre, et que d'autre part ils partagent les mêmes vécus à un ou plusieurs moments donnés.

Ce modèle me permet également de comprendre pourquoi il y a un conflit d'attraction ou une attraction moindre (L-J. Calvet, 1999) entre les non-ENAF (éléments périphériques) et la CLIN (le noyau central). Pour répondre à cette question il faut tout simplement inverser la tendance, les non-ENAF ont leur propre galaxie dont le noyau central est leur classe de CP, et ils considèrent la CLIN comme une périphérie dans leur galaxie.

Après les observations menées, il me semble possible de dire que la dynamique des liens entre ces différentes « galaxies », d'un point de vue social et linguistique, est l'existence et d'abord l'élaboration des réseaux sociaux, et la pratique de la langue du pays.

2.3. Attributs individuels

Après l'espace et le choix, le troisième aspect touche les caractéristiques propres (**attributs individuels**) de chaque membre du réseau. Les illustrations des réseaux font apparaître deux catégories de propriétés concernant les acteurs eux-mêmes. Il s'agit d'abord

d'une première catégorie qui englobe des variables indépendantes et ensuite d'une deuxième catégorie qui englobe des variables dépendantes.

Les variables indépendantes, les plus évidentes, de la structure du réseau lorsque je regarde les réseaux mis en figures (voir illustrations supra) de près, ce sont l'âge, le sexe, la L1 de l'élève, le pays d'origine et la nationalité. Parmi ces variables, je dirai que l'âge est l'élément le moins influençable pour faire partie d'un réseau. Il existe trois tranches d'âges parmi les ENAF ; 7 ans (Erg, Siro, Moha, Thi, Mer et Nes), 8 ans (Mar et Dav) et 9 ans (Ené). Il est évident que l'âge n'est pas un critère décisif dans la construction de leurs réseaux, par contre les autres éléments jouent un rôle important dans la façon dont les réseaux sont construits me semble-t-il. D'abord, le sexe : certains réseaux sont plutôt masculins ou féminins, celui de Dav et celui de Siro respectivement, d'autres sont à dominante masculine comme celui de Moha, de Thiv, de Mar et d'Ené, et quelques-uns sont étonnamment équilibrés en termes de sexe comme le réseau d'Erg et celui de Mer. Aucun réseau n'est à dominante féminine. Si je dois faire une interprétation du choix du sexe dans ces réseaux, je passerai certainement par les jeux auxquels les élèves jouent pendant la récréation. Lorsque le réseau est à dominante exclusivement masculine, les jeux sont divers, dont certains nécessitent une force physique considérable qui oblige ses acteurs à se déplacer constamment, et lorsque le réseau est à dominante exclusivement féminine, les jeux sont peu nombreux et nécessitent une force moins physique car ses acteurs restent plus ou moins au même endroit. C'est ce qui ressort en effet de l'interview sociométrique de Dav dont le réseau est exclusivement masculin lorsque je lui ai posé la question :

17. *E : donc dans la cour tu joues avec Erg, Yassin, Hassan et Moha [] mais vous jouez à quoi ?*

18. *Dav : on joue au yoyo [...] le loup [...] à le loup [...] on joue au police, le bâton on joue au cache cache c'est tout*

La même question a été posée à Siro dont le réseau est exclusivement féminin et elle a répondu :

13. *E : et Sofia d'accord et à vous jouez à quoi ?*

14. *Siro : au loup et loup glacé*

15. *E : au quoi ?*

16. *Siro : le loup glacé et cache-cache*

Il faut préciser que ces jeux ont lieu pendant la récréation. Ici est sous-entendu que le fait qu'il y ait une régularité et stabilité dans les jeux qui se déroulent pendant la récréation attire, soit des garçons ou soit des filles dans un réseau quelconque mais à condition qu'on leur donne la permission de faire partie de la bande. A partir de cette interprétation, il est donc plus facile à comprendre la tendance qui se dessine dans d'autres types de réseaux. Un réseau à tendance masculine fait preuve d'une diversité de jeux plus ou moins physiques pendant un laps de temps, des jeux qui attireraient plus de garçons que des filles, tel le réseau d'Ené :

11. E : vous jouez, quels sont les jeux ?

12. Ené : on joue au cache-cache, au loup, au pistolet, on joue la course, puis encore un c'est je sais pas comment s'appelle, Moha, Moha comment s'appelle quand on fait un deux trois soleil

Et dans un réseau où la tendance féminine et masculine est équilibrée l'effort physique et le nombre de jeux sont en équilibre, comme le dit Erg au cours de son interview sociométrique :

7. E : et vous jouez à quoi ?

8. Erg : au loup [...] et c'est police

Ensuite, viennent les trois autres éléments (la L1 de l'élève, le pays d'origine et la nationalité), qui paraissent comme des fondamentaux dans la configuration des réseaux. Dans chacun des réseaux on retrouve un ou plusieurs élèves qui partagent la même L1 ou dont celle-ci est linguistiquement proche, qui viennent du même pays d'origine ou des pays qui sont géographiquement proches et qui sont de la même nationalité. En prenant le cas de chacun je vais valider cette affirmation. Voici les cas de figure :

Dav : il vient de la Bosnie, il est Bosnien et il parle le Rom comme L1. Parmi les membres de son réseau on compte Erg qui vient du Kosovo de nationalité kosovare mais qui parle l'albanais comme L1 ;

Erg : bien évidemment Dav fait partie du réseau d'Erg, mais il y a aussi Ené qui s'y trouve. Ené est de nationalité kosovare du Kosovo et il parle le Rom comme L1 ;

Moha : malgré une fréquentation peu régulière avec Nes et Mer les trois élèves se retrouvent dans le réseau de chacun de manière occasionnelle. Ils sont tous les trois Algériens d'Algérie et ils parlent arabe⁴⁹ comme L1 ;

Mar : on la retrouve entre autre dans le réseau Siro et la réciproque est vraie. Elles viennent d'Arménie et elles sont Arméniennes ayant comme L1 l'arménien ;

Thiv : c'est un cas bien particulier car il est le seul Sri-lankais du Sri-lanka qui a pour L1 le tamoule.

Au terme de cette description une remarque s'impose : quelle que soit la stabilité ou la forme du réseau, les trois éléments cités plus haut sont regroupés par le biais des acteurs, et là je pourrais parler d'attraction ou d'attraction, peut-être aussi, (cf. ci-dessus), c'est-à-dire que les élèves de la même nationalité venant du même pays et parlant la même L1 (ou presque, langue voisine) ont tendance à se regrouper entre eux, mais je pencherai plus vers l'idée de J. P. Bloom et J.J. Gumperz (1972) pour expliquer cela. Avec ces deux auteurs, je partage l'idée selon laquelle il faut aller au-delà des liens personnels du réseau pour se rendre compte des facteurs plus profonds qui sont le socle de la configuration du réseau. Dans la situation qui est celle des ENAF de la CLIN, il faudra voir du côté de statut légal de ces élèves. Leurs parents sont tous demandeurs d'asile et ils attendent donc une réponse des autorités françaises. Cela montre qu'il y a un arrière plan socio-économique, politique et peut-être historique qui influence implicitement la façon dont les ENAF se construisent chacun leurs réseaux. Un retour en arrière est nécessaire pour étayer ce que je viens de dire. En effet, ces élèves sont arrivés en France soit pour fuir la guerre dans leurs pays, soit pour chercher du travail en France (leurs parents) et pour avoir de meilleures conditions de vie, soit parce que la France a un lien historique très fort avec le pays d'origine. Ce sont pour toutes ces raisons d'ordre socio-économique, politique et historique, entre autres, que ces élèves se retrouvent en France. Il me semble que ces raisons définissent la situation de ces élèves sur un plan social et font qu'ils ont un point en commun, autrement dit, c'est la base uniforme de leur situation sociale à l'école. Inconsciemment, les ENAF gardent un petit bout de leur culture et de leur histoire non parce qu'ils ont la possibilité de pratiquer leur L1, mais parce que les normes interactionnelles du réseau en question leur conviennent (je développerai ce point plus loin

⁴⁹ J'utilise le mot « arabe » comme terme générique pour les langues chamito-sémitiques du Maghreb, tout en sachant qu'il existe des variétés telles le ou les berbères, les arabes dialectaux ou darija, etc.

dans le deuxième volet des analyses). Peut-être alors peut-on parler d'un socle culturel partagé, ou proche, en lien sans doute avec la ou les langues.

Je suis conscient que je n'ai pas pris en compte certains aspects qui peuvent également influencer la configuration du réseau à ce niveau-là (pays d'origine, notamment). Il s'agit des facteurs extra scolaires tels que le lien familial, les relations amicales dans le voisinage, la proximité des habitats, etc. J'ai occulté pour le moment ces facteurs-là dans l'analyse parce que je me focalise particulièrement sur l'environnement scolaire des ENAF.

La deuxième catégorie, qui englobe des variables dépendantes du réseau, renvoie davantage à la question du comportement de l'individu par rapport à son réseau social. Elle permet en effet de mettre en lumière le comportement d'un élève dans son réseau, sur les rapports qu'il entretient avec les membres de son réseau et la place qu'il occupe au sein des autres réseaux. Cet ensemble de variables dépendantes joue un rôle important dans le relationnel entre les différents membres du réseau et dans le maintien de celui-ci.

Puisqu'il s'agit de l'analyse de la configuration des réseaux sociaux j'ai choisi de mettre en avant le comportement qui favorise ou défavorise l'existence du réseau (maintien, stabilité, développement, enrichissement, ouverture, etc.). Pour ce faire, je vais me concentrer uniquement sur les observations dans la cour d'école pendant la récréation. Ce choix s'explique par le fait que les ENAF ressentent moins de contraintes dans cet espace-là et par conséquent, leurs comportements sont plus spontanés que dans l'espace-classe.

Je vais me focaliser sur le comportement qui favorise la stabilité et le maintien du réseau. Dans cette catégorie, les élèves concernés sont : Dav, Mer, Mar, Moha, et Siro.

Les fiches de relevés fournissent des informations qui font apparaître un ensemble d'attitudes chez ces élèves qui encourage la structuration de leurs réseaux. Voilà les données relevées de la fiche à propos des comportements observés :

Dav : *essaie de rejoindre d'autres élèves dans la cour mais échouent / joue avec Erg, Moha / les autres élèves viennent vers lui mais ne restent pas longtemps ;*

Moha : *joue avec Erg, Dav et Ené / courent et occupent tout l'espace de la cour / rejoint Nes ou Mer par défaut, c'est-à-dire lorsqu'il est rejeté par les autres élèves / ne reste jamais longtemps avec les autres élèves de classe de CP / joue très rarement avec Thiv ;*

Mer : *Se promène seule et court seule avec l'intention d'attirer des élèves vers elle mais personne ne vient vers elle / joue avec Nes et quelques fois avec Moha ;*

Siro : *joue avec Mar et quelques fois avec d'autres élèves de sa classe de CP / accepte volontiers d'autres filles qu'elle connaît pour jouer avec elle surtout celles de sa classe de CP.*

On découvre à travers ces observations que les élèves essaient de s'ouvrir aux autres mais la façon dont ils procèdent diffère d'un élève à un autre. Dav et Siro affichent un comportement plutôt direct à l'ouverture aux autres et à l'accueil des autres. On observe cette volonté chez ces deux élèves. Dav tente d'aller vers les autres quant à Siro, elle se joint à d'autres élèves et les accepte dans son cercle d'amis.

Moha et Mer affichent un comportement moins direct quant à l'ouverture aux autres. Le fait que Moha coure et se déplace dans la cour est à mon sens une invitation aux autres à venir se joindre à lui, il y a également le fait qu'il essaie de fréquenter les élèves de sa classe de CP. Ce même comportement a été observé chez Mer, elle aussi, elle occupe tout l'espace de la cour et cherche à jouer avec les autres.

Ces quatre élèves maintiennent leurs réseaux en jouant fréquemment avec les mêmes élèves de la CLIN et d'autres, tout en gardant et en faisant de la place aux autres élèves. Cependant il faut signaler que l'ouverture aux autres n'est pas l'affaire d'une personne, s'ouvrir aux autres c'est aussi de se faire accepter par les autres et qu'eux à leur tour s'ouvrent à vous. Or, les observations montrent que cela n'a pas été le cas chez les non-ENAF. Cela est évident lorsque j'oriente mon analyse du côté des non-ENAF. Lorsque Dav échoue à se mettre avec eux ou qu'ils restent brièvement avec lui, lorsque Moha se fait rejeter carrément par eux ou lorsque personne ne s'intéresse à Mer, cela soulève un problème majeur dans la question de l'ouverture aux autres, il s'agit de la réciprocité et de la connivence. Si Dav, Moha, Mer et Siro ont la volonté d'aller vers les autres, certains non-ENAF la repoussent en manifestant un manque de réciprocité et de connivence dans leurs comportements vis-à-vis de ces élèves.

Ce qui est à retenir de cet ensemble d'attitudes qui encourage la structuration des réseaux des ENAF est la volonté de s'ouvrir aux autres, de faire comme les autres et d'accepter les autres dans leurs réseaux.

Je vais maintenant parler des comportements qui défavorisent l'existence du réseau. On retrouve ces comportements chez les élèves suivants :

Erg : *joue avec Dav, Moha et d'autres élèves de la CLIN / peut passer d'un groupe à un autre / joue avec les filles (Siro, Mer, et Selena) ;*

Mar : *Elle joue toujours devant la cour / N'essaie pas d'intégrer d'autres groupes d'élèves / se retrouve quasiment seule et perdue devant la cour en cherchant Siro ;*

Ené : *joue toujours avec tous les élèves de la CLIN / il passe d'un groupe à un autre / ne joue pas vraiment avec les autres mais il les déstabilise dans leur jeu puis il s'en va ;*

Thiv : *essaie d'intégrer des groupes d'amis / quand il s'incruste dans des jeux, il court et cherche à s'approcher des élèves (autres que ceux de la CLIN) du groupe tout en passant d'un groupe à un autre / revient vers les CLIN lorsque les autres élèves ne veulent pas jouer avec lui.*

Les quatre élèves cités plus haut montrent une certaine instabilité dans leur comportement par rapport à leurs réseaux. En étudiant la façon dont ils se comportent dans la cour d'école je repère des manières de faire récurrentes dont le dénominateur commun est : ces élèves cherchent à tisser des liens avec le réseau d'autres élèves au lieu de s'occuper de leur réseau propre. Pourtant ils ont un réseau personnel ; mais je m'interroge sur les frontières de celui-ci, et donc sur la solidité de sa structure. Il est vrai que dans l'absolu les réseaux peuvent être « potentiellement infinis » (A. Ferrand, 1997 : 41) mais je doute que ce soit le cas pour ces élèves ; cependant ce qui est problématique⁵⁰ avec ce groupe d'élèves c'est de délimiter les frontières de leurs réseaux. Le fait de passer d'un réseau à un autre, comme Erg, Ené et Thiv, ou de refuser de se mélanger avec les autres comme dans le cas de Mer, ne consolide pas son propre réseau et même déstabilise le fondement de celui-ci. Il se peut que ces élèves ne se construisent pas véritablement un réseau social mais qu'ils fassent partie de manière irrégulière des réseaux d'autrui, et c'est dans ce sens-là que leurs comportements défavorisent l'existence de leur réseau.

⁵⁰ J'utilise le terme « problématique » parce que c'est un véritable problème pour ces élèves dans la mesure où cela fait un an qu'ils sont dans cette école et qu'ils côtoient d'autres élèves et ils n'arrivent pas vraiment à se construire un réseau solide.

Du point de vue de la transmission de l'information (là nous sommes tout proches de l'appropriation de la L2), ces élèves sont potentiellement porteurs d'informations d'un réseau à un autre.

Pour conclure l'analyse sur la deuxième catégorie d'attributs individuels (des variables dépendantes), on remarque deux types de réseaux chez les ENAF, il y a premièrement des réseaux sociaux dans lesquels on aperçoit des liens forts et deuxièmement des réseaux sociaux dans lesquels on aperçoit des liens faibles.

2.4. Récapitulatif

Pour cette première question de recherche (voir page 25) et à travers les éléments de réponse dégagés, je suis porté à conclure que les deux types d'espace (espace à dominante contraignante et espace à dominante non contraignante) façonnent le comportement des ENAF et celui d'autres élèves à l'égard de ces derniers, et les influence dans la configuration de leurs réseaux sociaux.

Dans les salles de classe les relations qui se tissent sont plutôt d'ordre didactique et pédagogique. Le fait que les élèves ne sont pas placés à côté de leurs amis (l'enseignant pratiquant souvent le principe « diviser pour mieux régner » reformulé en « séparer pour mieux faire apprendre ») le lien élève-élève qui se crée est uniquement orienté vers le but de s'entraider à propos des exercices ou des tâches d'apprentissage à réaliser en classe. Il se peut qu'avec le temps des affinités se créent et que les deux voisins deviennent de vrais amis mais, d'après mes observations, cela n'a pas été le cas : ils ne sont partenaires qu'en situation didactique. Dans cet espace l'enseignant manipule les relations par le biais de ses pratiques d'enseignement en faisant naître, qu'il le veuille ou non, ce que j'appellerai « un simili-réseau social » des élèves complètement organisé en fonction de la didactique (enseignements et apprentissages).

Ce qui se passe en dehors des salles de classe est tout à fait autre chose, les élèves se regroupent par affinités, et « les jeux » qui se déroulent dans la cour de l'école sont très importants dans la construction de leur réseau social parce qu'ils sont en réalité de vraies expériences de vivre ensemble qui permettent aux élèves d'avoir de nouveaux amis de jeu et, à la longue, de vrais amis. D'ailleurs, lorsqu'un jeu intéresse les élèves, la relation entre eux dure pendant un moment. Il n'existe pas chez les élèves de manipulation de relations parce

qu'ils sont acteurs de leurs réseaux. Ils choisissent, ils rejettent, ils acceptent, ils refusent, ils délèguent, etc. Le fait d'avoir cette grande marge de liberté leur permet de se construire ce que j'appellerai « de vrais réseaux sociaux ». « Vrai » est entendu ici au sens de : *porté par un engagement et des choix personnels*, par opposition avec les simili-réseaux créés en classe par l'action du maître, qui place et déplace, et ordonne les activités.

Il est donc clair que l'élément fondamental dans la construction et l'organisation du réseau social des ENAF, son contenant et aussi son catalyseur, est bien l'espace et toutes ses caractéristiques, et c'est à partir de ce point central que se développent les critères organisationnels de tel ou tel réseau, et c'est la raison pour laquelle on obtient deux types de réseaux. Ce qui m'amène à aborder la deuxième question de recherche.

3. Eléments de réponse à la deuxième question

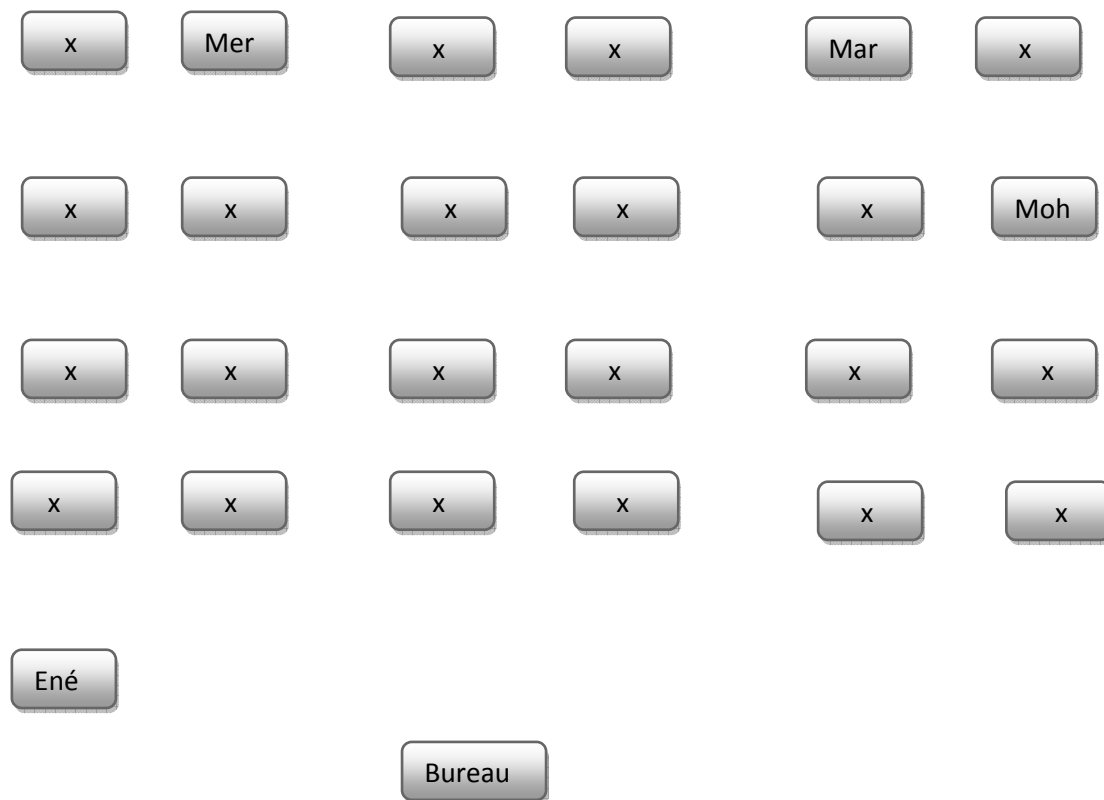
Pour explorer cette question de recherche qui est la suivante « **Quelles sont les caractéristiques (aspects dominants) ou les particularités (aspects singuliers) de ces deux types de réseaux ?** », je vais m'appuyer sur quatre grands facteurs qui me semblent les plus importants pour chaque élève dans la construction de son réseau social et dans l'appropriation de la L2 en contexte (para)scolaire. Ce sont les **formes de sociabilité**, le **capital social**, le **capital linguistique**, le **pouvoir social** et le **pouvoir linguistique**.

3.1. Formes de sociabilité (de l'organisation subie à l'organisation choisie)

Je commencerai, pour répondre à la question, par montrer, à travers des informations recueillies lors des observations directes, les formes de sociabilité qui existent dans ces deux types de réseaux. Il convient de distinguer ici une forme de sociabilité organisée et une forme de sociabilité non-organisée. Il n'est pas difficile à comprendre que lorsque les ENAF se trouvent soit dans leurs salles de cours, soit de CP ou en CLIN, ils sont pris dans une forme de sociabilité organisée, alors que dans la cour ils créent eux-mêmes cette forme de sociabilité non-organisée. Pour mieux percevoir cette différence entre les deux formes de sociabilité, je vais illustrer l'organisation des élèves dans leurs CP et CLIN, qu'on pourra ensuite comparer avec leurs réseaux sociaux réalisés plus haut.

Plan 1 : Plan de classe de CP1

La classe de CP de Mer, Moha, Mar et Ené



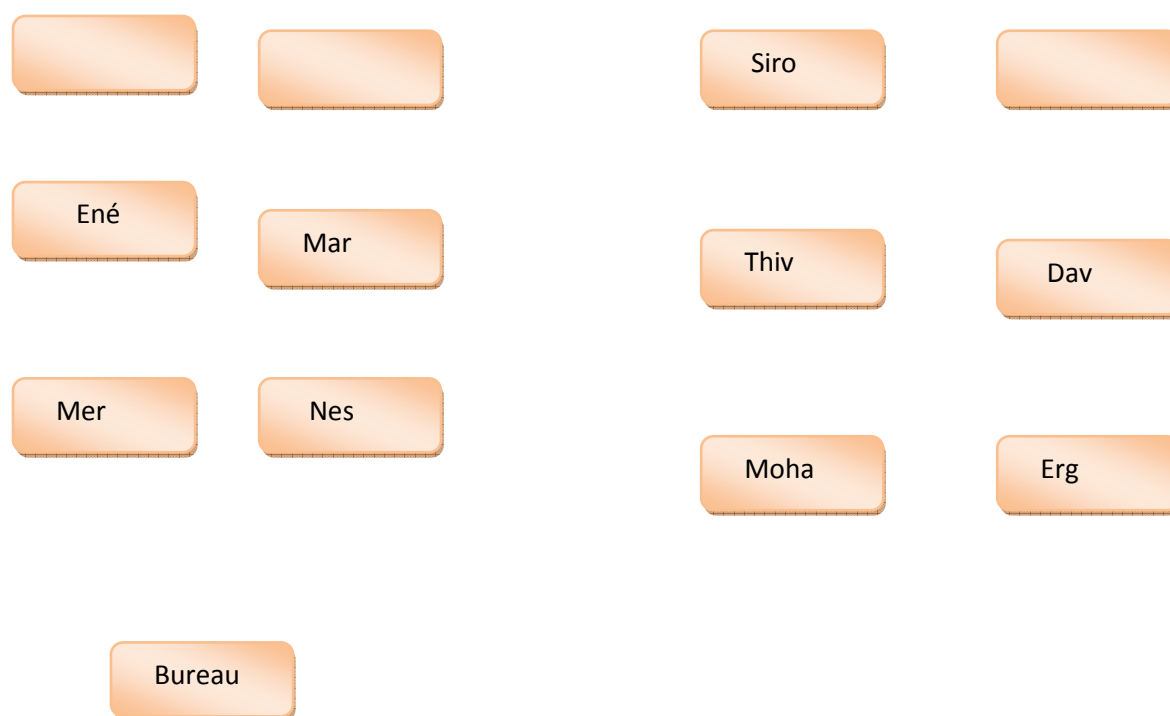
Plan 2 : Plan de classe de CP2

La classe de CP de Thiv, Siro, Dav, Nes et Erg



Plan 3 : Plan de classe de CLIN

La CLIN des ENAF



Les trois plans de classe montrent concrètement comment les formes de sociabilités des ENAF sont d'avance organisées, surtout si on les compare à celles qui peuvent être produites dans la cour d'école. Le réseau de relations qui se crée en salle de cours est particulièrement artificiel dans le sens où il doit être conforme à la norme sociale et linguistique. D'ailleurs, les enseignants privilégient la norme linguistique par rapport à la norme sociale, contrairement aux ENAF. Il va sans dire que la forme de sociabilité organisée (dans les salles de cours) est plutôt d'individu à individu que collective. Dès lors qu'on enlève le cadre-classe aux ENAF, par exemple quand ils sortent pour la récréation, d'autres relations naissent et prennent forme. Une fois la récréation terminée et que les élèves ont regagné leurs classes de CP respectives, les relations interpersonnelles ne survivent plus, en tous les cas pendant un moment (le temps d'un cours ou deux). Cela est net lorsqu'on regarde les ENAF dans leurs classes de CP et leurs réseaux sociaux : Mer, Moha, Mar et Ené fréquentent le même CP mais, lorsqu'ils sont en récréation, les quatre élèves ne forment pas pour autant un

réseau social, chacun a son réseau et je peux dire autant pour les autres élèves Nes, Thiv, Siro, Dav et Erg.

En revanche, la situation est beaucoup plus complexe quand les ENAF sont en CLIN, car les relations interpersonnelles survivent indépendamment du contexte-cour de récréation parce que pour certains ou presque tous, ils retrouvent leurs amis de la récréation en CLIN, et cela malgré un plan de classe imposé. Par rapport aux formes de sociabilités, les relations entre les élèves en CLIN peuvent être qualifiées de « semi-électives » car on y retrouve un mélange d'affinités et d'électivités dans leurs relations. L'aspect affinitaire est déterminé par le fait que certains élèves font partie d'un même réseau et l'aspect électif est déterminé par l'espace-classe et les normes interactionnelles qui s'y attachent.

Les pratiques de sociabilité en salle de cours sont moins nombreuses que celles qui se déroulent dans la cour d'école, sous le préau, dans les couloirs etc. Les ENAF ont une variété de jeux auxquels ils peuvent jouer une fois à l'extérieur (la police, le cache-cache, le loup glacé, un deux trois soleil, etc). Ces pratiques de sociabilité au sein de l'espace à dominante non contraignante augmentent le nombre de contacts et d'échanges que les ENAF peuvent avoir avec leurs pairs.

En comparaison, les pratiques de sociabilité en CP et CLIN sont réduites à des relations de sociabilité d'ordre didactique et pédagogique et ce type de sociabilité dans l'espace à dominante contraignante fait décroître bien entendu le nombre de contacts et le nombre d'échanges (libres) que les ENAF peuvent avoir avec leurs pairs ou avec les membres de leurs réseaux respectifs.

Du point de vue de l'appropriation de la L2, tout s'équilibre de manière inégale. Cette réflexion semble être paradoxale mais je vais expliciter en prenant à titre d'exemple le cas de Mer. Pour Mer qui est en train de s'approprier la L2 (le français) ces deux types de pratiques de sociabilité sont essentiels et doivent avoir un équilibre à un moment donné dans son appropriation. Lorsque Mer est dans la cour ou quelque part (couloirs, toilettes, etc.) elle est certes exposée à une variété de français moins normé que celui de ses classes mais elle est également exposée à un ensemble de normes interactionnelles plutôt molles qui lui permettent de mettre en œuvre des pratiques de sociabilité et de se faire accepter par ses pairs en établissant un lien ami-ami. En salle de cours c'est le contraire qui se produit, elle est exposée à une variété de français en général hautement normé et à des normes interactionnelles plutôt dures qui lui permettent d'établir un lien enseignant- élève ou élève-élève.

Je reviens donc aux deux types de réseaux « simili-réseau social » et « vrai réseau social », les pratiques de sociabilité au sein du « simili-réseau » social privilégie l'appropriation de la langue normée et les connaissances linguistiques et celles au sein du « vrai réseau social » privilégie l'appropriation des normes interactionnelles sociales et c'est ainsi que l'équilibre se fait dans le répertoire de Mer.

3.2. Niveau de « multiplexité »

Une autre particularité qui existe dans ces deux types de réseaux est le niveau de multiplexité. « *La notion de multiplexité suppose que l'on explore plusieurs types de relations simultanément* » (A. Degenne et M. Forsé, 2004 : 57).

Les relations ne se multiplient pas de la même façon ou pas du tout lorsque que les élèves se trouvent dans les deux espaces différents. Les tableaux suivants illustrent le niveau de multiplexité que j'ai observé dans les deux cas :

Tableau 25 : Niveau général de multiplexité

Espace à dominante non contraignante (la cour d'école)		
Elèves	Nombre de relations simultanées	Nombre de types de relation
Dav	4	2
Erg	5	2,5
Moha	6	3
Mer	2	1
Mar	2	1
Ené	10	5
Thiv	6	3
Siro	6	3

Il ressort de ces données de manière générale que l'occasion de multiplier ces relations en même temps est très grande. Il est à noter que les élèves n'ont pas le même nombre de relations simultanées et cela démontre le niveau individuel de multiplicité de chacun est très disparate.

Tableau 26 : Niveau individuel de multiplicité

Espace à dominante contraignante (classes de CP)		
Elèves	Nombre de relations simultanées	Nombre de types de relation
Dav	2	1
Erg	2	1
Moha	2	1
Mer	2	1
Mar	2	1
Ené	2	1
Thiv	2	1
Siro	2	1

Il se dégage du tableau 26 une uniformité chez tous les élèves en ce qui concerne le nombre de relations simultanées qui se produit en général. Le nombre chez chaque élève s'élève à deux et il est à déduire que l'occasion de multiplier des relations simultanées dans cet espace est très minime et que le niveau individuel de multiplicité est homogène. Il est quasiment normal que le chiffre ne soit pas élevé dans cet espace parce que les contraintes sont fortement imposées : les élèves doivent travailler dans le silence ; ils s'adressent à l'enseignant s'ils ont un problème ; ils font leur travail individuellement, etc.

Le tableau 25 met en évidence une hétérogénéité de relations simultanées chez chaque élève alors que le tableau 26 fait apparaître une homogénéité sur la même question. Comme l'indiquent A. Degenne et M. Forsé (2004) à propos de la multiplicité, c'est une question de types de relations simultanées (des possibilités ouvertes) et c'est ainsi que je vais tenter d'expliquer les différences chiffrées concernant les deux tableaux.

La multitude de relations simultanées (tableau 25) s'explique par le fait que les interventions des ENAF dans la cour d'école ne sont pas contrôlées. Cette situation fait que de nombreuses relations se tissent en même temps. Par exemple, un élève qui joue à la police peut avoir plusieurs types de relations en même temps ; de coéquipier, d'ennemi, d'incruste, de meilleur ami, d'inopportun, etc. Ce qui est intéressant sur le plan linguistico-interactionnel c'est que chacune de ces relations présente des occasions pour pratiquer la L2 et pour apprendre de nouveaux éléments de celle-ci. De plus, pour chaque relation il y a une nouvelle forme interactionnelle qui se produit (à développer dans le deuxième volet d'analyses, page 262). Je reviens (encore une fois) sur un point déterminant qui constitue la base de multiplicité chez chaque ENAF dans la cour d'école, ce sont les jeux. En effet, ceux-ci permettent d'expérimenter la vie sociale, ses scénarios, ses rôles, voire d'inventer de nouveaux possibles. On pense ici aux travaux de Jérôme Bruner sur l'acquisition de la L1 en milieu naturel.

En salles de cours les relations simultanées atteignent un certain seuil parce que les interventions sont contrôlées sauf si les élèves travaillent en groupe mais cela s'est rarement produit d'après mes observations. Hormis les travaux de groupe, le nombre de relations simultanées s'élève à deux, celle d'enseignant-élève et celle d'élève-élève. En communication didactique, l'enseignant établit une relation de médiateur avec l'élève (récepteur) car schématiquement c'est lui qui transmet les savoirs et c'est l'élève qui absorbe, et instantanément un autre élève peut manifester son intérêt à ce qui se dit ou venir en aide d'un autre élève. Lorsque les élèves se mettent à participer simultanément l'enseignant se contente de se taire et donc c'est la rupture de la communication, ou on assiste à des réflexions du genre « *j'interroge x* », « *je ne peux pas écouter tout le monde à la fois* », « *vous ne parlez pas tous ensemble* », etc.

Bien que le nombre de relations simultanées soit plus nombreux dans la cour d'école que celles dans les salles de cours, cela n'indique pas grand-chose sur les types de relations. Pour comprendre cela il faut déterminer le rôle de chacun au sein des relations simultanées.

Par exemple, lorsque Moha joue à la police il a au moins trois types de relations simultanées, et peu importe le nombre de participants du jeu : une relation de chef du clan par rapport aux participants, une relation de complice (qu'il soit du côté de la police ou des bandits) et une relation de rival (qu'il soit du côté de la police et des bandits). Bien entendu, les rôles peuvent être permutés en fonction du déroulement du jeu.

En salle de CP ou CLIN avec son enseignant, Moha est celui qui demande, subit, accepte, etc. et l'enseignant est celui qui donne, transmet, répond aux demandes de Moha dans le but de quelque chose. Il se peut que la tendance s'inverse et que Moha devienne celui qui donne, transmet et répond aux demandes de l'enseignant et celui-ci à son tour accepte, subit, etc. mais c'est juste l'illusion de la communication didactique car institutionnellement les deux ne changent pas de statut. C'est la raison pour laquelle dans la majorité de cas il existe un type de relation simultanée qui est d'ordre didactique.

J'arrive à la conclusion que dans le vrai réseau social des ENAF le niveau individuel de « multiplicité » est haut parce que le réseau est dense en termes d'occasions de contacts avec ses pairs, ce qui provoque différents types de relations simultanées tandis que dans le simili- réseau social de ceux-ci le niveau individuel de « multiplicité » est bas parce que le réseau est dense mais seulement en termes d'occasions de contacts avec l'enseignant, ce qui provoque un seul type de relations simultanées.

Pour clore cette partie sur les formes de sociabilité qui existent dans ces deux types de réseaux sociaux, je dirai d'un point de vue purement social que l'organisation subie ou l'organisation choisie déterminent le niveau de multiplicité que peut avoir un ENAF. Toutes ces formes de sociabilité sont nécessaires et jouent un rôle important quant à l'intégration sociale de l'élève dans le contexte scolaire, elles constituent un ensemble de ressources dans laquelle l'élève puise pour se construire un capital social. Pour un ENAF, se construire un capital social est souvent en parallèle avec le fait de se construire un capital linguistique ; mais dans la suite de cette idée je vais me concentrer sur le capital social dans les deux types de réseaux.

3.3. Capital social

Pour traiter cette particularité et les différences qui résident dans les deux types de réseaux je vais tenir compte du volume des ressources que contient le réseau personnel des

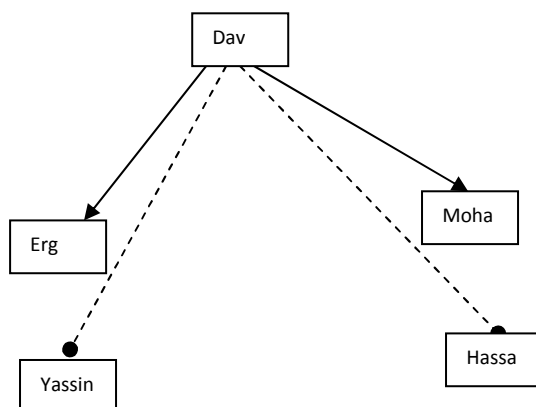
ENAF dans les deux espaces, c'est-à-dire de l'information et des différentes espèces de capital détenues par d'autres membres avec lesquels la personne entretient des relations. Au passage, je voudrais préciser que la notion de « capital social » a été abordée par des auteurs différents sous plusieurs angles, pour cette partie d'analyse je retiens l'aspect de ressources (individuelles ou collectives) afin de mettre en évidence le volume de capital social des élèves.

3.3.1. Liens faibles et liens forts dans l'espace à dominante non contraignante

Pour ce faire, je vais explorer les liens faibles et les liens forts (M. Granovetter, 1973) de chaque ENAF par le biais de son réseau social dans l'espace à dominante contraignante et l'espace à dominante non contraignante.

Graphe 9 : Liens forts et liens faibles de Dav

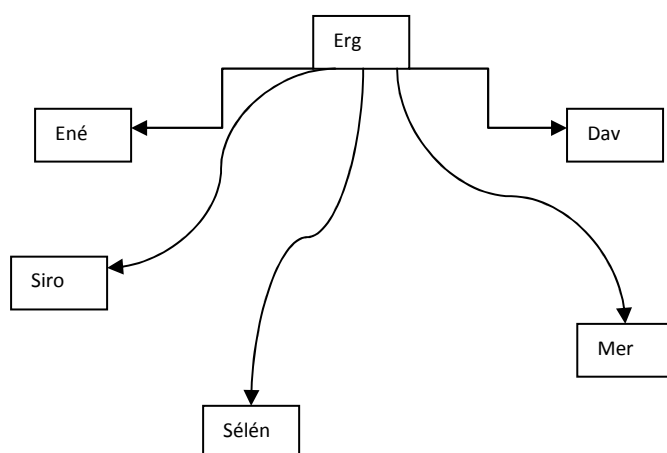
Le réseau social de Dav



Dav est fortement lié à Erg qui à son tour est lié à Moha. D'un point de vue mathématique on arrive à un triangle fermé. Il n'y a pas de pont qui relie Moha à Hassa et à Yassi et on peut noter la même chose en ce qui concerne Erg, Yassi et Hassa. C'est-à-dire que dans le réseau de Dav il existe des liens forts car la relation entre les trois élèves est fortement circulaire et également des liens faibles car Yassi et Hassa qui sont liés à Dav n'ont aucun lien avec les deux autres élèves, Erg et Moha.

Graphe 10 : Liens forts et liens faibles d'Erg

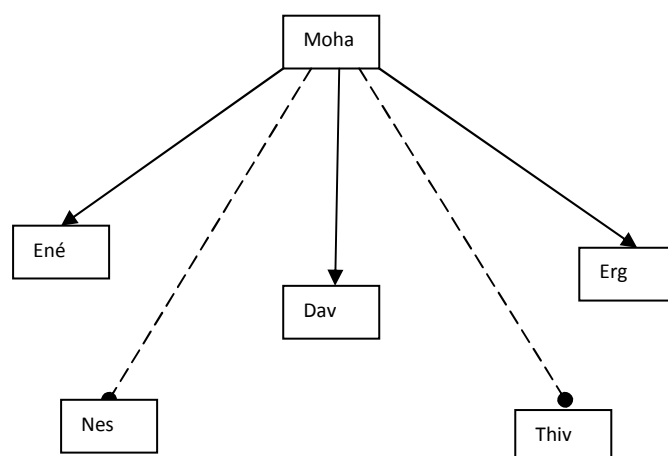
Le réseau social d'Erg



Ici Erg est fortement lié à tout le monde (Ené, Siro Sélén, Mer et Dav) mais dans cette configuration Sélén n'est pas liée à Mer ce qui représente une faille ou proprement dit un lien faible dans le réseau d'Erg. Donc, son réseau social présente un nombre important de liens forts et un seul lien faible.

Graphe 11 : Liens forts et liens faibles de Moha

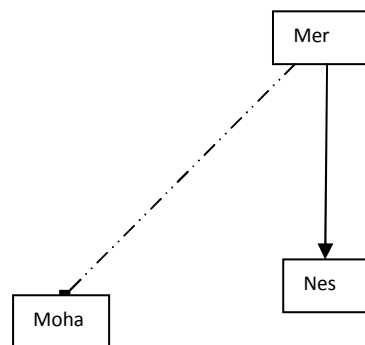
Le réseau social de Moha



Pour lui, tous les membres de son réseau sont liés entre eux. Que sa fréquentation avec les autres soit par choix ou par défaut, ce qu'indiquent les différents types de flèches, le cercle reste fermé car le lien s'enchaîne fortement entre les différents membres du réseau social de Moha.

Graphe 12 : Liens forts et liens faibles de Mer

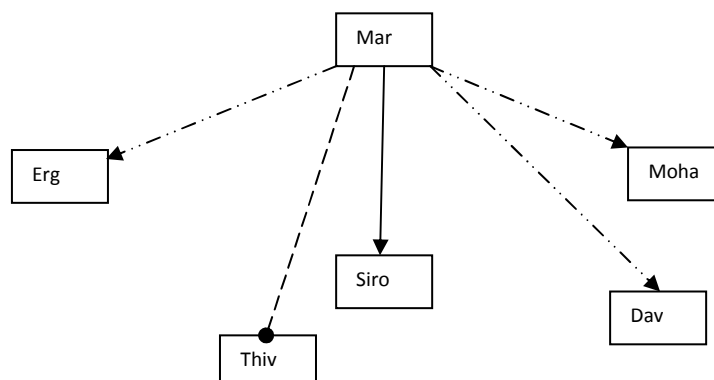
Le réseau social de Mer



Tout comme Moha, Mer ne compte que des liens forts dans son réseau. Malgré une relation plus ou moins directe avec Moha, il est clair que Mer est liée à Nes et celle-là est liée à Moha qui est à son tour lié à Mer. Schématiquement parlant, on arrive à un triangle dont les trois points sont complètement fermés et liés.

Graphe 13 : Liens forts et liens faibles de Mar

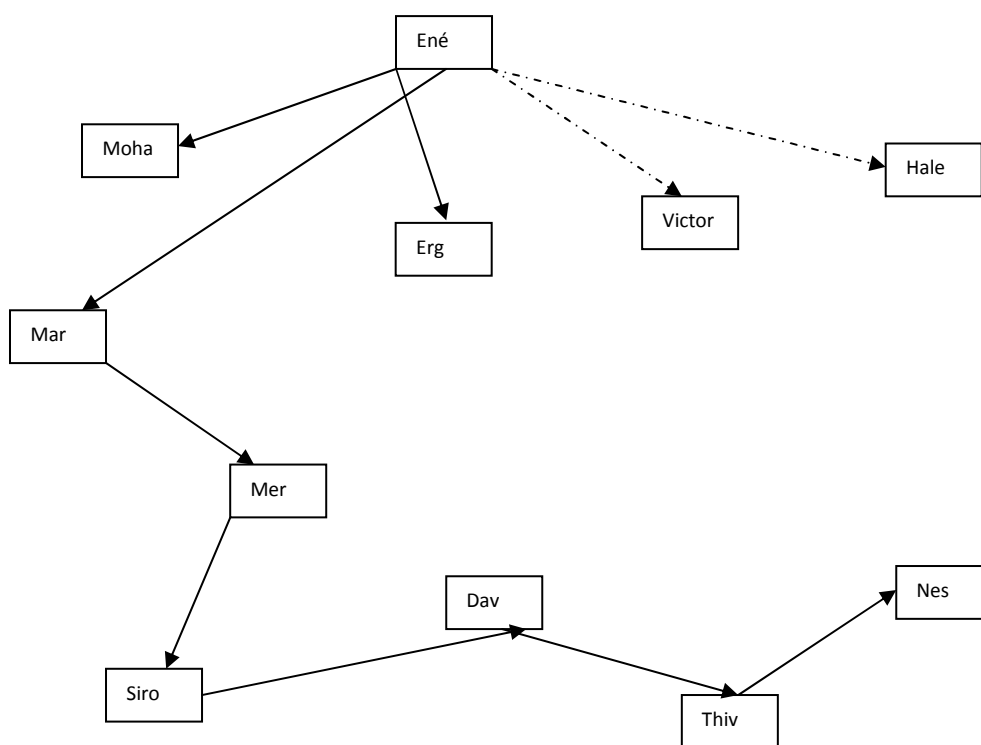
Le réseau social de Mar



Le réseau de Mar comporte des contacts directs avec Siro et des contacts plus ou moins directs avec Thiv. Il y a également des contacts secondaires qui peuvent se produire avec d'autres élèves (Erg, Dav et Moha) qui sont dans l'entourage. Quelle que soit la nature des contacts, les liens forts unissent Mar avec ses camarades. Il n'y a donc pas de lien faible dans le réseau de Mar.

Graphe 14 : Liens forts et liens faibles d'Ené

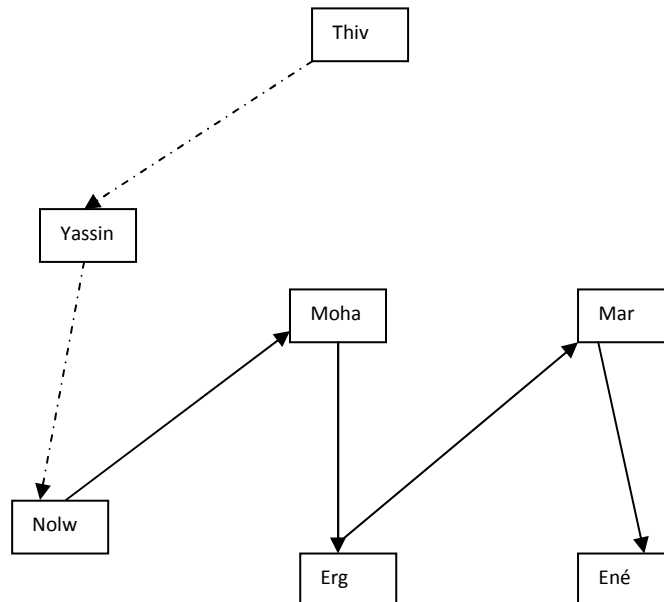
Le réseau social d'Ené



Les liens forts qui existent dans le réseau d'Ené sont nombreux dans la mesure où son réseau est constitué principalement par les ENAF. Ils ont des liens forts entre eux sauf pour les deux autres élèves, Hale et Victor dont l'absence des liens avec les autres ENAF (mis à part Ené) présente des liens faibles dans le réseau social d'Ené.

Graphe 15 : Liens forts et liens faibles de Thiv

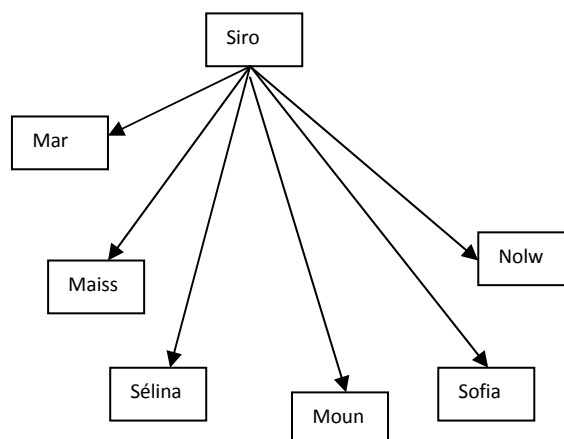
Le réseau social de Thiv



Il y a plus de liens faibles que des liens forts dans le réseau de Thiv. Les liens forts concernent les personnes suivantes : Thiv, Moha, Mar, Ené, Erg et Nolw. Les liens faibles concernent les personnes suivantes : les autres et Yassi.

Graphe 16 : Liens forts et liens faibles de Siro

Le réseau social de Siro



Tous les membres du réseau de Siro entretiennent des liens forts sauf avec Mar. Il y a donc des liens faibles dus à l'absence des liens qui existe entre Mar et d'autres personnes du réseau.

En ayant un regard global sur l'ensemble des réseaux que je viens de présenter, une remarque s'impose ; dans la plupart des cas les liens faibles des réseaux des ENAF sont d'autres élèves de leurs classes de CP. Il est rarissime qu'un ENAF soit considéré comme un lien faible dans un réseau sauf pour Mar qui est considérée ainsi dans le réseau de Siro.

3.3.2. Liens forts et liens faibles dans l'espace à dominante contraignante

Pour ce qui est des liens forts et des liens faibles des ENAF dans l'espace à dominante contraignante (les salles de cours) il est incontestable que dans les classes les liens faibles sont multiples. D'après les plans de classe (voir plus haut, pages 221, 222 et 223) un ENAF peut cumuler plus de trois liens faibles par rapport à la place qui lui a été attribuée. En ce qui concerne les liens forts, ils sont quasi-inexistants sauf lorsque les élèves sont en CLIN. La force de ces liens faibles est beaucoup plus puissante que celle qui a lieu dans l'espace à dominante non-contraignante. Pour mieux lire la différence des liens forts et des liens faibles dans ces deux types de réseaux je vais récapituler les données dans le tableau suivant :

Tableau 27 : Données chiffrées récapitulatives des liens forts et des liens faibles

	Vrai réseau social		Simili-réseau social	
	Liens forts	Liens faibles	Liens forts	Liens faibles
Dav	2	0	2	2
Erg	4	1	2	2
Moha	5	0	0	3
Mer	2	0	0	3
Mar	5	0	0	3

Ené	8	2	0	2
Thiv	5	1	0	3
Siro	5	1	0	3

On observe dans ce tableau que les liens forts sont plus élevés en dehors de la classe qu'à l'intérieur de celle-ci, par contre les liens faibles sont plus fréquents en classe que dans la cour d'école. Ce qui est à explorer dans ces liens par rapport au capital social⁵¹ des ENAF est particulièrement les liens faibles. Ils peuvent être interprétés négativement mais ces liens jouent un rôle primordial quant à l'enrichissement de leur capital social. Contrairement aux liens forts qui forment de véritables barrières de communication entre deux ou plusieurs groupes car les ressources que les membres de ce groupe possèdent ne s'exportent pas et circulent entre eux, les liens faibles sont de véritables ponts (M. Granovetter, 1973) vers d'autres groupes car ce sont eux qui permettent une circulation de ressources d'un groupe à un autre. C'est-à-dire que dans un réseau où il y a des liens faibles il existe des ponts, par exemple on peut compter un pont dans le réseau d'Erg, Thiv et Siro et aucun pont dans celui de Dav, Moha, Mer et Mar. Mais une fois dans leurs classes respectives la tendance s'inverse, tous les élèves comptent au moins deux liens faibles et les liens forts disparaissent pour la majorité des élèves car ils ne se retrouvent pas à côté de leurs vrais amis.

Les liens faibles ont une force inestimable dans le réseau social des ENAF parce qu'ils créent des ouvertures dans le réseau alors que les liens forts ont tendance à créer des espaces fermés. Il va sans dire qu'une information dans le réseau de Dav se transmet par ses liens forts et reste dans son réseau car celui-ci n'est pas « troué » (pas de lien faible). Pour continuer dans le même ordre d'idée, si je prends comme exemple le réseau social d'Ené, je dirai que l'information que contient son réseau peut être transmise par les liens faibles à d'autres réseaux parce que son réseau est « troué » (deux liens faibles donc deux ponts).

⁵¹ Comme je l'ai dit plus haut la notion de capital social, venue de P. Bourdieu, est définie par rapport aux ressources auxquelles l'individu accède. Chez l'auteur le concept de « capital social » est « *l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles d'un agent qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance* ». (1980 : 2)

Comme on a pu le constater, les liens faibles dans le simili-réseau social des ENAF sont abondants et c'est là que les ressources sont également abondantes pour qu'ils puissent se construire un capital social de plus en plus large. Il est bien entendu inapproprié ici de parler des ressources économiques ou, politiques que peuvent acquérir les ENAF dans un environnement scolaire. Ce sont plutôt des ressources sociales.

En salles de cours les ressources sont plutôt d'ordre linguistique (grammaire, vocabulaire, etc.) et non linguistique (connaissances de mathématiques, du monde, etc.). Etant donné que les liens faibles sont beaucoup plus nombreux en classe un élève peut avoir plusieurs ponts (liens faibles) comme le montre le tableau plus haut, et donc peut avoir plus facilement accès aux ressources.

Dans la cour d'école les ressources sont plutôt d'ordre interactionnel, culturel et linguistique. Il est évident que l'élève dont le réseau présente un lien faible a plus de possibilités d'atteindre des ressources que détiennent d'autres élèves dans la mesure où le lien faible fait véhiculer un certain nombre d'information d'un réseau à un autre.

Par ailleurs, il existe un principe selon lequel l'efficacité des liens faibles fonctionne et cela se met en place au fur et à mesure que l'élève se construit son réseau social. Il y a une coopération entre les membres du réseau (liens forts et liens faibles). Si cette coopération existe entre eux c'est qu'ils se font confiance et cette relation de confiance est liée au partage réciproque. Par exemple, Erg acceptera qu'un autre élève joue au « loup glacé » si cette personne l'accepte lorsqu'elle joue avec ses amis (principe de réciprocité !).

En salle de cours on retrouve ce même principe entre élève-élève ou enseignant-élève sauf que les attentes ne sont pas les mêmes. Par exemple, l'enseignant qui enseigne le son « ta » aux ENAF, s'attend à ce que ces élèves reconnaissent et reproduisent le son dans certains mots. Au niveau du partage réciproque, du côté de l'espace à dominante contraignante, les attentes deviennent des obligations pour arriver à une finalité tandis que du côté de l'espace à dominante non contraignante, les attentes sont négociables.

J'ai déclaré plus haut que l'efficacité des liens faibles en classes est plus puissante que celle dans la cour d'école. Pourquoi une telle déclaration ? La priorité des ENAF est de s'approprier la L2 et les savoirs non linguistiques qui vont leur permettre d'avancer dans leurs parcours scolaire (passer du CM1 au CM2). Les salles de cours détiennent une multitude de

ressources de différentes natures pour atteindre cette priorité et le rôle des liens faibles rappelons-nous est de faire circuler les informations et d'accéder plus facilement aux ressources. Comme les ENAF ont plusieurs liens faibles en cours, ils ont accès aux ressources et cela est bénéfique et avantageux pour arriver à l'objectif prioritaire. En termes de capital social, ce lieu est propice pour que les ENAF accroissent le volume de celui-ci, et cela, surtout parce que la multitude de ressources dans ce lieu constitue un pouvoir absolu.

Je ne suis pas en train de dire que les liens faibles en dehors de salles de classe ne servent à rien. Ils sont tout aussi importants dans la mesure où ils apportent d'autres ressources dont les élèves ont besoin pour créer leur capital social mais ils sont moins puissants pour ce que l'institution a défini pour eux. Th. Hobbes (1651) déclare que pour amplifier son pouvoir (ressources personnelles) il ne suffit pas simplement d'avoir beaucoup d'amis, il faut avoir des amis ayant eux-mêmes du pouvoir. Or, dans la cour d'école les amis ont peu de pouvoirs en lien avec l'objectif de l'établissement, c'est en salles de cours que leurs pouvoirs s'agrandissent et se développent. De plus, sociologiquement parlant, l'enseignant est considéré comme un « *trou structural* » (R. Burt, 1992) car ses relations avec les élèves ne sont pas redondantes (les relations ne sont pas connectées entre elles) dans la mesure où il occupe une place bien importante pour faire véhiculer des informations. Il est enseignant, donc il dispose des savoirs, il ne dépend que de lui de les transmettre à ses élèves (c'est d'ailleurs sa responsabilité et l'obligation institutionnelles).

Il est clair que pour se rendre compte du volume de capital social des ENAF, il faut explorer les liens faibles de ceux-ci. Sur le plan synchronique, en dehors des salles de classe, d'après le tableau présenté plus haut, Ené, Erg, Thiv et Siro ont plus de chances d'élargir leur capital social que Dav, Moha, Mer et Mar parce qu'ils ont au moins un lien faible dans leurs réseaux sociaux. En classe, les huit ENAF augmentent leur capital social parce qu'ils ont tous accès aux mêmes ressources que les autres. Je dirai que les ressources en classe sont de type collectif et celles en dehors des classes sont de type individuel.

En combinant les deux types de ressources et en se concentrant sur les liens faibles de chaque élève, j'arrive à un classement quantitatif à trois niveaux. Ce classement à niveaux est intéressant parce qu'il laisse penser que la position que tel ou tel élève occupe détermine la somme de son capital social par rapport à un autre élève, or cela peut s'avérer contradictoire comme je l'explique plus bas.

- le premier niveau concerne Siro, Thiv et Ené qui ont le plus de liens faibles (4) ;
- le deuxième niveau concerne Erg, Moha, Mer et Mar qui comptent trois (3) liens faibles ;
- et le troisième niveau concerne Dav avec deux (2) liens faibles.

Théoriquement, les élèves qui ont plus de liens faibles dans leurs réseaux sont censés avoir un capital social volumineux (beaucoup de ressources), ensuite ceux qui en ont moins ont un capital social moyen (un peu de ressources) et finalement l'élève qui a le moins de liens faibles a un petit capital social (peu de ressources).

Malgré ce classement, il existe quand même un paradoxe dans la pratique : certes le nombre de relations que les élèves tissent avec les liens faibles peuvent certainement les aider à grossir leur capital social, mais on ne peut pas prétendre que le capital social d'un ENAF se résume au nombre de contacts qu'il entretient dans son réseau social. Je me suis permis de procéder à ce classement parce que je ne me suis pas seulement appuyé sur le nombre de liens faibles pour ce faire, mais également sur la nature des liens faibles. C'est-à-dire que le lien faible doit être quelqu'un qui a du pouvoir, je rappelle qu'en salle de cours cela concerne l'enseignant et/ou certains élèves, et dans la cour c'est certainement un autre élève ou un autre élève de CP (un non-ENAF). Je peux imaginer que plus le capital social devient volumineux en termes de ressources (de bonne qualité), plus les chances d'élargir son pouvoir deviennent importantes, et si tout cela dépend du réseau social d'un individu la qualité de son réseau détermine la qualité de son pouvoir. Il ne suffit pas d'avoir du pouvoir pour avoir du pouvoir, il faut l'avoir pour son ascension ou ici, pour son développement personnel et social. En ce qui concerne les ENAF, le pouvoir de type linguistique est celui qu'il faut acquérir en premier pour pouvoir progresser, or ce pouvoir linguistique ne vient pas seul il y a des conditions sine qua non.

3.4. Pouvoir

L'interprétation de la notion de « pouvoir » dans ma recherche est la somme des ressources de type linguistique, interactionnel et culturel qu'un ENAF peut acquérir dans son répertoire et qui lui permet d'atteindre l'objectif de l'institution. L'ensemble de ces ressources servent également à étendre les compétences communicatives des élèves en situation de communication dans les deux types d'espaces.

L'acquisition des ressources place d'emblée l'individu dans une position supérieure par rapport à ses pairs, et dans la situation de recherche qui est la mienne l'individu n'est pas au sommet de quelque chose il est plutôt au centre d'une relation, et il acquiert des ressources parce que sa place au sein de ses relations le lui permet.

De ce fait, je vais aborder la question de pouvoir des ENAF en lien avec la centralité des élèves dans leurs réseaux car les analyses qui suivent m'ont appris que la centralité de quelqu'un dans un réseau social lui procure généralement une forme de statut de chef qui reste invisible pour les autres mais qui a un impact très puissant en termes d'influence, d'obéissance, et même parfois en termes de soumission. En ayant ce statut-là, l'individu accède facilement aux ressources quelle que soit la nature.

Pour définir le pouvoir de chaque ENAF il faut d'abord examiner la position qu'il occupe dans son vrai et/ou simili-réseau social par rapport aux membres de celui-ci. Chacun d'entre eux, qu'il possède son propre réseau ou qu'il soit en train de se le construire, est le maître de ce dernier. Il va de soi qu'il occupe la place centrale et devient ainsi l'individu central de son réseau. C'est en effet cette place privilégiée qui m'intéresse ici car elle est souvent liée et attachée à la somme des relations et aux possibilités d'acquisition de l'individu. Je vais donc m'intéresser à la centralité (L. Freeman, 1979) des élèves dans leurs réseaux sociaux pour ensuite mettre en évidence le type de pouvoir dont ils disposent. Je tiens à préciser qu'il s'agit ici uniquement de rendre compte de la forme de cette centralité et non pas la mesure de celle-ci pour la simple raison qu'elle est inutile dans ce que je voudrais démontrer.

3.4.1. La centralité au sein du réseau choisi

Il serait hâtif et réducteur de dire que le fait que chaque ENAF remplit la position centrale dans son réseau lui procure du pouvoir et qu'il l'exerce sur les autres. Afin d'arriver à une idée exacte de la centralité des ENAF dans leurs réseaux respectifs, je vais mettre en œuvre le premier indicateur de centralité appelé « centralité de degré » (op.cit). Il a pour but de calculer la centralité d'un individu par son nombre de contacts directs ou indirects avec les autres membres du réseau. Pour les ENAF je vais seulement retenir les contacts directs car les contacts indirects n'ont pas vraiment fait l'objet de mes observations du terrain. Les

élèves sont plus ou moins connectés aux membres de leurs réseaux, dans certains réseaux les membres sont fortement liés et dans d'autres les membres sont faiblement connectés.

En me basant sur l'illustration des réseaux plus hauts (voir pages 181-203), je vais procéder à la centralité de degré⁵² de chaque élève. Ils ont tous un seul sommet car ils sont tous propriétaire de leurs réseaux, par contre l'indice qui détermine la centralité de degré est différent selon le réseau :

- Dav : l'indice vaut 2 pour son réseau ;
- Erg : l'indice vaut 5 pour son réseau ;
- Moha : l'indice vaut 3 pour son réseau ;
- Mer : l'indice vaut 1 pour son réseau ;
- Mar : l'indice vaut 1 pour son réseau ;
- Ené : l'indice vaut 3 pour son réseau ;
- Thiv : l'indice vaut 0 pour son réseau ;
- Siro : l'indice vaut 6 pour son réseau.

Sur la base de ces résultats, je suis porté à dire que les ENAF ne sont pas du tout sur le même pied d'égalité en ce qui concerne la centralité de degré, bien qu'ils soient tous des individus centraux dans leurs réseaux. Il est clair que parmi les ENAF Siro est la personne la plus centrale, beaucoup plus qu'Erg dans son réseau à lui et ainsi de suite. Comme la centralité de degré favorise la capacité de communication ou d'échange avec les membres de son réseau, et en échelonnant les indices, je constate que Siro et Erg dépendent moins des autres pour communiquer avec l'ensemble de leurs réseaux, que Moha, Ené et Dav dépendent encore un peu des autres pour échanger avec l'ensemble de leurs réseaux, que Mer, Mar et Thiv dépendent beaucoup des autres pour communiquer avec l'ensemble de leurs réseaux. Il est indiscutable que Siro et Erg ont un niveau d'indépendance sur le plan de la communication beaucoup plus important que le reste des ENAF. Dans ce cas-là l'indépendance rime avec pouvoir et de ce point de vue Siro et Erg ont plus de pouvoir que les autres bien que ces derniers, tout comme les deux élèves soient des personnes centrales dans leurs réseaux.

⁵² La règle de mesure est la suivante ; pour chaque sommet (c'est-à-dire le propriétaire) du réseau l'indice de centralité du degré est égal à son nombre de relation directe.

Si je change de point de vue, et que je change d'indicateur pour mesurer le pouvoir, j'aurai des conclusions complètement différentes mais qui sont complémentaires au premier indicateur. Je me concentre maintenant sur le deuxième indicateur qui est nommé « la centralité d'intermédiation » (op.cit). Lorsque je me sers de cet indicateur l'analyse s'oriente plutôt vers les élèves qui ne sont pas fortement connectés aux membres de leurs réseaux. Il s'agit en fait des non-ENAF et de Thiv également. En observant attentivement le réseau de ce dernier et d'autres réseaux sociaux auxquels il fait partie je m'aperçois qu'il n'est pas fortement connecté avec les autres. D'ailleurs, sa centralité de degré est très faible (0). Cette absence de forte connexion avec les autres lui vaut le statut de « trou structural » qui se traduit par être un intermédiaire inévitable dans la circulation des informations dans son propre réseau et dans ceux d'autrui. Avoir ce statut c'est avoir du pouvoir car Thiv peut choisir de transmettre ou ne pas transmettre telle ou telle information aux autres. Pour utiliser une expression populaire il est capable de « semer la zizanie » dans un groupe ou il est capable de coordonner un groupe avec des informations qu'il détient. Pour toutes ces raisons Thiv occupe techniquement une position centrale malgré qu'il soit faiblement connecté aux autres. Il se peut que toutes les situations que je viens d'énoncer se soit produites. Quoi qu'il en soit, Thiv dispose potentiellement du pouvoir par rapport aux autres ENAF.

En mettant en place ce deuxième indicateur la donne change et les résultats aussi. C'est-à-dire que tous les autres ENAF qui sont fortement connectés à leurs contacts ne possèdent peu voire pas du tout de pouvoir pour les mêmes raisons évoquées précédemment. La donne peut encore changer lorsque les élèves se retrouvent dans leurs simili-réseaux sociaux, autrement dit en salle de cours.

3.4.2. La centralité au sein du simili-réseau (subi)

Qu'il s'agisse de la centralité de degré ou d'intermédiation des ENAF la configuration change quand ils sont en classe. La centralité de degré⁵³ de chaque élève tombe à zéro parce qu'ils ne sont pas pris dans leurs réseaux choisis et ils ne sont pas fortement liés aux élèves qui sont assis autour d'eux, par contre ils sont tous fortement liés à l'enseignant. La personne centrale de ce vaste réseau est bel et bien l'enseignant, donc c'est lui qui a du pouvoir (sur

⁵³ Pour mesurer la centralité de degré des ENAF, je me réfère aux plans de classe à la page 221, 222 et 223.

tous les plans d'ailleurs). La différence qui est à souligner ici est que l'enseignant n'a pas besoin de ce pouvoir, bien au contraire il le redistribue à la classe.

En classe de CP la redistribution du pouvoir s'avère être compliquée et peu efficace pour certains, surtout pour les ENAF. Ce qui pose problème c'est le nombre de contacts directs, trop de contacts directs réduit l'efficacité du pouvoir, du moins à l'accès à ce pouvoir.

En CLIN, la redistribution du pouvoir est mieux gérée et plus efficace parce que d'une part l'indice de la centralité de degré vaut plus de 3 pour les ENAF dans la mesure où ils sont entre eux et retrouvent les membres de leurs vrais réseaux, et d'autre part le nombre de contacts directs avec l'enseignant est moindre. En termes de position centrale, l'élève regagne sa position mais il la partage avec l'enseignant.

Pour ce qui est de la centralité d'intermédiation en classe de CP, les ENAF peuvent être considérés comme un intermédiaire indispensable pour faire avancer la communication et en conséquence occupe la position centrale. A titre d'exemple, l'enseignant peut très bien demander à Erg d'expliquer un plat typique du Kosovo, dans cette situation la poursuite ou l'échec de la communication dépendra de l'élève. C'est ainsi qu'Erg peut acquérir du pouvoir en classe de CP, mais le nombre d'élèves de CP réduit les possibilités des ENAF d'occuper le rôle d'intermédiaire indispensable.

Les choses se passent différemment en CLIN, tous les élèves font preuve à un moment donné d'intermédiation, ils ont tous à un moment donné du pouvoir ce qui veut dire que la position centrale qu'ils occupent est de courte durée. Pour vraiment mesurer le pouvoir de chacun il est question de comptabiliser le nombre de fois qu'un élève se sert d'intermédiaire à l'ensemble du groupe et cela à bon escient.

De ce fait, la centralité d'intermédiation des élèves en CLIN est relativement présente et atteint un score qui est à peu près proportionnel à l'ensemble de la classe.

En fin de compte, en appliquant cet indice-là il ressort qu'en classe de CP, les ENAF ont peu de chances et peu de facilité d'occuper la position centrale ne serait-ce que pour un bref instant alors qu'en CLIN l'occasion d'accéder à cette position est plus grande et facile.

Peu importe l'indice employé, pour mesurer le pouvoir que peuvent avoir les ENAF au sein du simili-réseau, je conclus que les élèves ont plus de pouvoir lorsqu'ils sont en CLIN que dans leurs classes de CP de rattachement / de référence.

3.5. Récapitulatif

Je rappelle la situation de ces élèves : ils sont dans un contexte scolaire où ils doivent s'approprier la langue du pays et en même temps suivre un enseignement des disciplines non linguistiques pour, autant que possible, intégrer de manière définitive la classe du cursus ordinaire. Lorsque j'évoque le terme de pouvoir par rapport à eux il s'agit des ressources auxquelles ils peuvent avoir accès en salle de cours et dans la cour d'école qui les aideront à se rapprocher des attentes institutionnelles.

Ayant essayé de mesurer le pouvoir des ENAF à travers leurs réseaux sociaux (subis ou choisis) dans ce sens, je constate que ces élèves sont en réalité entourés des individus qui ont du pouvoir où qu'ils soient. En revanche, ils n'acquièrent pas de pouvoir uniquement en étant présents à des moments ou à des situations là où il y a du pouvoir et en plus en étant des acteurs passifs dans ces situations. Pour prétendre s'approprier du pouvoir, les élèves doivent absolument échanger, partager, communiquer avec ceux qui possèdent une forme du pouvoir qui soit dans l'intérêt des élèves. Comme le dit si bien M.Weber (1921) le pouvoir existe dans le cadre d'une relation et qu'en soi il n'y a pas de pouvoir il n'y a que des relations de pouvoir. C'est la raison pour laquelle le fait d'étudier le pouvoir des ENAF prend une dimension plutôt subjective selon l'espace dans lequel ils se trouvent, les gens qui les entourent, les relations qu'ils entretiennent entre eux et avec les autres, etc. Ainsi, comme j'ai démontré plus haut, Siro peut avoir plus de pouvoir que Thiv lorsqu'elle est dans une relation de pouvoir particulière et inversement Thiv peut avoir plus de pouvoir lorsqu'il est dans une autre relation de pouvoir. Autrement dit, tout dépend du point de vue des situations de pouvoir dans lesquelles sont inscrits les élèves. Par exemple, lorsque l'élève s'engage dans une conversation avec un surveillant (natif de la L2) il est dans une relation de pouvoir avec son interlocuteur, car celui-ci peut transmettre les éléments de la L2 à l'élève. Lorsque ce même élève fréquente le réseau de quelqu'un et qu'il y participe passivement la relation de pouvoir est quasiment effacée.

En somme chaque ENAF a en quelque sorte du pouvoir mais ce pouvoir n'est pas égalitaire d'un élève à un autre. La répartition inégalitaire de ce pouvoir inégalitaire est due à l'évolution temporelle, à la taille et configuration de son réseau social, à son intérêt personnel, à l'espace et à l'occasion qui s'offre à lui pour acquérir du pouvoir.

4. Éléments de réponse à la troisième question

Après avoir fait le tour de la deuxième question de recherche et avoir essayé d'apporter les éléments de réponse, je retiens quelques points importants sur les particularités de ces deux types de réseaux sociaux qui répondent en grande partie à la troisième question de recherche qui suit « **Quels sont les effets de la structure de ces réseaux dans les espaces d'appropriation scolaires et parascolaires?** ». Il y a le vrai réseau social des élèves que je peux renommer « **réseau choisi** » et il y a le simili-réseau social que je peux renommer « **réseau subi** ». Chacun apporte son lot de matières linguistiques, interactionnelles et culturelles pour ce qui est de l'appropriation de la L2.

4.1. Structure des réseaux

Le premier point à souligner est que les structures de ces deux réseaux ne se configurent pas de la même façon, dans le premier il existe une liberté quasiment totale chez les élèves de se construire un réseau social, et dans le deuxième les élèves sont contraints de s'inscrire dans un réseau préalablement choisi par l'enseignant, tout en sachant que l'enseignant représente l'institution.

Il s'avère que le **réseau choisi** se structure à partir d'un ensemble de propriétés qui ne peut exister qu'en dehors d'une salle de cours. Pour en citer quelques-uns, les amis avec lesquels les élèves partagent des affinités, les normes interactionnelles, la sélection des membres, la portion d'espace qu'ils veulent occuper, le langage et la langue utilisés pour communiquer avec les autres, etc. Donc les ENAF organisent leurs réseaux sociaux à partir de la marge de liberté qu'on leur a laissée et sur le principe de choix. En effet, tout est une question de choix mais c'est un choix teinté de la réciprocité ; qu'un élève joue un jeu avec certains de ses camarades, qu'il joue devant ou au fond de la cour, qu'il leur parle poliment ou impoliment dans la L1 ou la L2 relève d'un choix personnel ou collectif d'où l'intérêt de parler de la réciprocité. C'est ainsi que le réseau social se structure et se développe dans le temps.

Quant au **réseau subi**, il se structure à partir d'un ensemble de règles auxquelles les ENAF doivent se plier. Il y a un déjà un cadre (la CLIN ou la classe de CP) où tout est géré et contrôlé ; les personnes avec qui ils interagissent, la prise de parole, les énoncés et

l'énonciation, les activités (langagières ou pas) de chacun. Ce sont ces normes protocolaires mises en place par l'institution dont l'enseignant est pilote, qui forment progressivement le réseau que les élèves finissent par subir. J'utilise le terme « subir » ici parce que les élèves n'ont pas de contrôle et très peu de liberté dans la mise en œuvre du règlement de la classe, on leur demande d'y obéir sans négocier ; mais cela ne veut pas dire que c'est désagréable. En tout cas, les toiles de ce réseau sont dès lors tissées et les élèves n'ont qu'à trouver leur place et faire fonctionner le réseau.

J'en déduis que la configuration des réseaux est calquée sur les caractéristiques des espaces (à dominante contraignante et à dominante non contraignante). Ces caractéristiques peuvent être d'ordre matériel, humain, social et linguistique. A vrai dire, ce sont des traits sous-jacents qui structurent le réseau social d'un élève. Si les caractéristiques des espaces régissent la structure des réseaux (choisi ou subi) il est tout à fait normal qu'elles influencent, modifient et formatent le comportement des élèves à tous les niveaux.

4.2. Nature de la communication

Le deuxième point concerne tout ce qui touche à **la communication**, la communication n'est certainement pas la même en classe et en dehors de la classe. Au niveau de l'appropriation de la L2 l'aspect communicatif dans ces deux espaces est essentiel parce que les ENAF sont évalués sur leur compétence communicative entre autres. Les élèves apprennent à communiquer en français et la façon dont ils apprennent dépend beaucoup du milieu dans lequel ils se trouvent.

C'est pour cette raison que l'observation dans ces deux milieux m'a paru essentielle car la communication en classe et celle à l'extérieur présente des propriétés bien à elles. Je ne prétendrai pas à une liste exhaustive des caractéristiques de ces deux types de communication mais je me contenterai de rappeler tout simplement les grandes différences qui existent pour arriver à une meilleure compréhension de ce qui se passe.

Il est évident que la communication dans l'espace à dominante contraignante prend plutôt une dimension formelle et normative. L'aspect formel de cette communication repose sur les décisions institutionnelles (voir page 52) qui en réalité ne font que suivre ce que le ministère de l'Éducation nationale prescrit à propos des ENAF, ensuite vient le règlement intérieur de l'établissement mis en place pour tous les élèves de l'école. Le soubassement et

l'arrière-plan de cette communication-là sont politico-institutionnels. Je pourrais approfondir cette partie en faisant appel à la politique d'immigration et d'intégration de l'État parce qu'elle est quand même omniprésente dans les écoles où l'enseignement de la langue officielle du pays est dispensé à des élèves étrangers en CLIN, mais je préfère garder le versant politique hors du champ socio-didactique puisque cela ne fait pas partie de l'objectif premier de ma recherche.

L'aspect normatif de cette communication vient bien évidemment du fait que la communication dans ce genre d'espace est qualifiée de didactique. La langue subit une manipulation et un décortilage de la part de l'enseignant à travers ses méthodes ou techniques d'enseignement pour justement influencer l'appropriation de la L2. W. Klein (1989) parle de l'apprentissage guidé. Pour aller dans son sens, la communication est pour ainsi dire « guidée » par un guide qui n'est autre que l'enseignant. A l'intérieur de cette communication l'appropriation de la L2 est structurée et organisée car tout est filtré, sélectionné, programmé et planifié en temps.

Si la communication prend une dimension formelle dans l'espace à dominante contraignante il va de soi que celle-ci reste plutôt informelle dans l'espace à dominante non contraignante pour les raisons inverses que j'ai expliquées précédemment. Du reste, il n'est pas rarissime de relever des phénomènes linguistiques tels que alternance codique, création linguistique, manifestations de sentiments ou de jugements de diglossie etc., dans cet espace car il n'y a pas de filtrage, de sélection, de programmation et de planification. A l'intérieur de cette communication, l'appropriation de la L2 est « sauvage », non contrainte (ce qui ne signifie pas sans règles ou régulation), c'est à l'élève de faire la structuration. Les ENAF ne sont pas exposés à une version parfaite de la L2 et ils n'ont pas forcément un modèle particulier qu'ils doivent suivre ou observer, bien au contraire ils en ont plusieurs, et chaque modèle possède sa version de la L2. C'est pour cela que la communication en question est considérée d'« ordinaire » car elle est régulée, remédiée et modifiée par les communicants pour les communicants dans le but de communiquer pour communiquer. Autrement dit, les ENAF parlent en L2 mais pas du L2.

Bien que les espaces soient différents et que les conditions de communication soient aussi différentes, il y a un croisement qui s'opère et les entités de la communication ordinaire et celles de la communication didactique deviennent complémentaires pour que l'échange d'un ENAF devienne efficacement opérationnel où qu'il se trouve. Pour simplifier, ce que

l'élève ne s'approprie pas dans l'espace à dominante contraignante il se l'approprie dans l'espace à dominante non contraignante et inversement. C'est grâce aux réseaux sociaux (vrai ou simili / subi ou choisi) que cette appropriation devient possible.

4.3. Pouvoir et capital linguistiques

Le troisième point que je voudrais élaborer est celui de **pouvoir linguistique** qui est étroitement lié à mon sens au pouvoir social que j'ai évoqué auparavant. Il est à noter quand même que la somme du pouvoir social d'un élève ne reflète pas forcément le niveau de son pouvoir linguistique. Si au plan sociologique, le capital social joue un rôle important pour avoir un grand pouvoir social sur le plan linguistique cela est important dans la mesure où la somme de ce capital social produit parallèlement un **capital linguistique** pour l'élève. Il ne s'agit pas de n'importe quel capital linguistique. Dans le cadre de ma recherche le capital linguistique est défini comme un ensemble de compétences linguistiques qui se rapproche de celui du natif du pays d'accueil. Pour être encore plus précis, pour un ENAF le capital linguistique est défini comme un ensemble de compétences linguistiques/compétences scolaires qu'atteint le niveau d'un élève français (natif ou non natif) progressant correctement dans son cursus.

Le pouvoir linguistique émanant du capital linguistique donne forme à deux tendances distinctes ; la première serait que, plus volumineux est le capital linguistique, plus grand est le pouvoir linguistique, et la deuxième serait que, moins volumineux est le capital linguistique, moins puissant est le pouvoir linguistique. Il paraît donc logique de penser que la grandeur de son pouvoir linguistique dépend en grande partie du volume de son capital social.

Par le fait que les élèves soient tantôt en salle de cours (cadre formel) et tantôt dans la cour de récréation (cadre informel) il se peut que le pouvoir linguistique ne soit pas du même ordre dans ces deux types d'espaces. Il est bien possible que dans le cadre formel le pouvoir linguistique se mesure par rapport à la norme de la langue du pays (le français) et la somme de compétences scolaires acquises alors que dans le cadre informel le pouvoir linguistique se mesure par rapport aux normes interactionnelles que les participants mettent en place afin d'évoluer dans un espace. D'un côté, avoir un enrichissement verbal qui efface les écarts linguistiques entre la L1 et L2 et qui accroît l'appropriation de la langue du pays (la L2) fait partie du processus permettant d'intérioriser le système grammatical, et ainsi, l'élève augmente son pouvoir linguistique ; et d'un autre côté, avoir un appauvrissement verbal c'est

le signe que le système grammatical n'est pas encore intériorisé, que le déficit linguistique est présent et que le capital linguistique est pauvre mais cela peut être un atout et peut être considéré comme un signe de pouvoir dans le cadre informel lorsqu'il s'agit de l'appartenance à un groupe.

En partant de ces observations, je pourrai dire qu'un ENAF peut avoir un pouvoir linguistique assez important en classe mais une fois sur la cour son pouvoir est réduit parce qu'il n'a pas (encore) acquis le pouvoir linguistique en dehors de la classe. Il y a différents cas de figures qui peuvent se produire dans cette situation :

- Un élève peut avoir du pouvoir linguistique en classe mais pas sur la cour ;
- Un élève peut avoir du pouvoir linguistique sur la cour mais pas en classe ;
- Un élève peut avoir du pouvoir linguistique en classe et sur la cour.

Il en ressort que s'il existe plusieurs types de pouvoir linguistique il doit exister plusieurs normes de la L2 qui, par ailleurs, donneront forme à des variétés de français d'un espace à un autre. Il est à souligner qu'un individu ne peut pas s'autoproclamer d'avoir du pouvoir, c'est l'entourage de celui-ci qui s'en rend compte et qui le proclame. Dans le cadre formel c'est bien évidemment l'enseignant qui détient ce rôle et dans le cadre informel ce sont les pairs de l'élève qui le font de manière consciente ou inconsciente.

Lorsqu'il s'agit de s'approprier la L2, les ENAF mettent en place plusieurs modèles d'appropriation. Les démarches d'apprentissage sont différentes selon les espaces et les acteurs, ce qui me conduit au quatrième point que je voudrais avancer qui est celui de **modèle d'appropriation**.

4.4. Modèles d'appropriation

Il est incontestable que les ENAF mettent en place deux modèles d'apprentissage selon qu'ils sont dans un espace à dominante contraignante (réseau subi) ou dans un espace à dominante non contraignante (réseau choisi). Il n'est pas question ici d'analyser les modèles, il s'agit tout simplement de les faire émerger des espaces d'appropriation donnés et de présenter leurs caractéristiques.

Bien entendu il existe deux modèles d'appropriation et le réseau dans lequel se trouve l'apprenant détermine le modèle qu'il doit mettre en œuvre. Le réseau-classe est sans doute

celui qui produit le modèle le plus important à l'égard de l'institution. Il n'est pas difficile de reproduire le modèle d'appropriation que crée ce réseau par rapport aux ENAF, il suffit de voir les grandes composantes de base de celui et à partir de là je pourrai dégager le modèle d'appropriation que les élèves se mettent en place.

Dans ce réseau les élèves sont en situation pédagogique et en communication didactique. Pour mettre en évidence cette situation pédagogique à l'école Bourgogne, je vais m'appuyer sur le modèle canadien nommé modèle SOMA établi dans les années 80 car il correspond exactement à la situation pédagogique de mon contexte d'étude. Il y a d'abord le **sujet** qui est bien sûr l'élève dans toute sa globalité ; c'est une personne culturelle, sociale, cognitive, etc. Ensuite vient l'**objet** qui est la langue du pays à s'approprier et des connaissances des disciplines non linguistiques. Ce savoir linguistique ou autre se traduit en termes de tâches d'apprentissage, ce que l'élève doit faire dans une séquence d'apprentissage en vue d'atteindre des objectifs précis. Après, il s'agit du **milieu** qui joue une grande influence sur l'appropriation du L2 parce que la politique de l'institution par rapport aux ENAF est que la maîtrise de la langue française se fasse le plus vite possible pour que ces élèves intègrent le cursus normal pour que leur intégration se passe bien. Finalement, il y a l'**agent** et il regroupe tous les éléments qui servent à enseigner soit la langue soit les disciplines non linguistiques. Autrement dit, l'agent est l'ensemble de ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes aux élèves dans une situation pédagogique.

Le modèle d'appropriation de la L2 se construit entre deux composantes précises qui sont l'objet et l'agent, d'ailleurs il est induit par l'espace qui existe à savoir la situation de classe. Pour mieux dégager le modèle qui se fait dans cette situation je vais expliciter ce qui se passe pendant un cours de français en CLIN d'après mes observations directes. L'exposition à la L2 est plus ou moins à dominante orale et écrite, quel que soit le degré ou la nature de cette dominante il y a exposition à la langue cible ce qui est très important pour les ENAF. En effet dès lors qu'il y a une focalisation sur le code le processus d'appropriation se déclenche. Ainsi, les élèves portent leur attention de manière ciblée sur certains éléments de la langue. Par exemple, cela pourrait être un phonème, une syllabe, un morphème, un syntagme, etc. Ensuite, les élèves repèrent une unité qui reste assez « floue » pour eux. Lorsque les élèves captent la forme phonétique et essaient de lui donner un sens, on parlera de « prise ». Une fois cette étape franchie, ils transposent cette nouvelle connaissance dans leur

interlangue⁵⁴ et ils le reproduisent plus tard. L'enseignant à ce moment-là en fait soit une évaluation positive soit une évaluation négative.

Ce qui est spécifique à ce modèle en situation didactique et pédagogique c'est qu'il y a une forte coopération entre les élèves et l'enseignant, à chaque étape du processus. Les élèves sont à tout moment face à des problèmes de type syntaxique, phonétique, lexical, etc. car ils ne maîtrisent pas encore les formes de la L2. Ils ne peuvent pas résoudre les problèmes de langue par le moyen habituel de leur LM ou L1, et sont donc dans une phase d'incertitude qui se traduit parfois par des blocages. Ils vont donc trouver de nouvelles solutions avec l'aide de l'enseignant. Quant à l'enseignant, il joue le rôle de médiateur entre les élèves et la langue qu'ils doivent s'approprier à l'aide des activités métalinguistiques. C'est dans cette perspective que la coopération entre les deux participants existe, et cela se passe dans le cadre d'une asymétrie dans l'échange. Il est important de noter également que c'est un modèle qui fonctionne de manière rétroactive quand il y a blocage à un niveau quelconque du processus.

Ce modèle d'appropriation dans l'espace à dominante contraignante (réseau subi) peut être schématisé de la manière suivante :

Schéma 3 : Modèle d'appropriation en classe

Exposition à la langue (normée) → input → prise → saisie → output → évaluation.

Ce modèle révèle implicitement les grandes manipulations linguistiques et communicationnelles mises en œuvre par l'enseignant pour influencer l'appropriation d'une L2. Cette idée rejoint le troisième point que j'ai évoqué plus haut à propos de l'apprentissage guidé.

Sur le plan linguistique, la langue ciblée subit des opérations importantes mais essentielles pour les ENAF afin qu'ils comprennent et intègrent le système linguistique de la L2. Lorsque je parle des opérations importantes c'est l'ensemble de traitements qui facilite la

⁵⁴ Cette notion vient du courant de recherche sur le bilinguisme. Elle a été définie en 1972 par J. Selinker comme la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré. Pour d'autres, comme S.P. Corder, c'est une sorte de « dialecte idiosyncrasique » (1980 : 18) qui est instable et hétérogène. Pour B. Py, c'est le « système » (1993 : 10) qui renvoie à l'ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant.

compréhension du système, tels que le décortilage, la dissection, le découpage, l'assemblage des unités de la langue que l'enseignant présente aux élèves. Autrement dit, ce sont des activités métalinguistiques auxquelles les élèves sont conviés à participer.

Sur le plan communicationnel, la communication ordinaire est écartée pour laisser place à une communication normée et très formelle. Les ENAF sont sans cesse orientés vers un parler « stylé ». Le terme « stylé » ici veut dire standard et j'irai même jusqu'à soutenu. Il est bien évidemment question que les ENAF s'expriment de façon correcte et compréhensible. Cela implique tout une série de mécanismes que les élèves doivent rendre opérationnels lorsqu'ils échangent avec l'enseignant et leurs pairs. Il s'agit de la bonne prononciation, du langage approprié en relation avec la situation de communication, de la bonne phonétique, de la grammaire communicationnelle, etc. L'enseignant veille à ce que ces mécanismes se mettent en place dès lors que les élèves s'engagent dans la communication. Tout comme la langue cette communication est interrompue, reprise, retravaillée, corrigée, restructurée pour qu'elle soit compatible avec la situation-classe.

Malgré quelques interventions didactiques et pédagogiques sur la communication à l'intérieur de ce modèle d'appropriation l'accent est mis sur la structure de la langue et son acquisition. Les ENAF ne peuvent y échapper car ce modèle fait partie intégrante de la structure du réseau subi.

Le deuxième modèle d'appropriation prend forme en dehors de la classe (espace à dominante non contraignante), dans des réseaux sociaux choisis. Si l'appropriation de la L2 dans le premier modèle est cadrée, structurée et surveillée (raffinée) il n'en est pas le même dans le deuxième modèle celle-ci est plutôt brute et sauvage.

Dans cet espace et à travers les réseaux on retrouve quasiment les grandes composantes de base comme pour l'espace-classe sauf que les conditions sont totalement différentes et ces grandes composantes jouent un rôle différent dans l'appropriation de la L2. En reprenant le modèle SOMA ici il est apparent que certains éléments restent intacts et d'autres changent. Par exemple, le sujet reste toujours l'apprenant mais il est aussi l'agent dans la mesure où il possède ses propres ressources qu'elles soient linguistiques ou autres. Il est d'autant plus l'agent dans cette situation parce qu'il n'y a pas d'enseignant pour le guider et le corriger. C'est à lui de construire, déconstruire et reconstruire les formes de la L2. Il se peut que ses pairs l'aident à le faire (ce qui est rare) dans une situation non pédagogique et didactique et dans ce cas-là ils jouent le rôle de l'agent. L'élève en tant que sujet et agent est

confronté à des problèmes d'ordre linguistique, culturel et relationnel. Le fait qu'il ne soit pas en classe et qu'il n'y ait aucune intervention pédagogique de la part de l'enseignant pour l'aider à résoudre ces problèmes il ne peut que solliciter de l'aide à travers son réseau social or dans son réseau social la préoccupation première n'est pas l'appropriation de la L2, il s'agit plutôt de communiquer et d'interagir pour faire avancer un jeu. C'est dans ce sens-là que l'objet change de nature, la langue n'est plus l'unique élément intrinsèque de celui-ci, désormais c'est la communication et l'interaction qui priment sur elle. Il convient alors de s'approprier les formes interactionnelles et communicatives qui vont permettre à l'élève d'exister et de faire partie de son réseau social de communication. Scientifiquement parlant et dans une perspective complètement socio-interactionniste il est question d'une appropriation de la sociolinguistique interactionnelle.

Tout comme l'objet, l'influence du milieu (espace à dominante non contraignante) sur l'appropriation est différente. Cette influence vise peu l'appropriation linguistique en elle-même elle vise plutôt une appropriation interactionnelle de la L2. Dans cette situation il faut interpréter l'influence dans le sens où elle conditionne la communication ordinaire et qu'elle n'exerce aucune pression sur les ENAF, au contraire elle leur permet d'être exposés à des variétés de français et à des formes interactionnelles différentes. Tout compte fait, cette influence se traduit en termes de liberté sur tous les niveaux ; les ENAF sont d'abord dans leurs réseaux sociaux choisis, confrontés à des incertitudes et ils sont les seuls à les dépasser ou pas, ils parlent comme ils veulent (la langue normée ou une variété de français), etc.

Dans ce milieu (espace à dominante non contraignante) le modèle d'appropriation qui se met en place peut être illustré de cette façon :

Schéma 4 : Modèle d'appropriation en dehors des salles de classe

Exposition à la langue orale (variétés de français) → Prise de position forte → Co-construction de l'échange → Echec ou réussite

Comme j'ai pu démontrer lors de l'analyse de la configuration des réseaux sociaux des ENAF, la plupart d'entre eux conservent leurs camarades de CLIN en tant que membres de leurs réseaux, ce qui fait que lorsqu'ils sont sur la cour le contact avec les élèves « natifs » est

peu fréquent. Il est clair que les ENAF se trouvent entre eux et jouent ensemble la plupart du temps.

Le modèle présenté ci-dessus (schéma 4) s'inscrit dans une perspective interactionniste dans la mesure où l'appropriation concerne un ensemble de comportements interactionnels par le biais de l'échange.

D'abord, les ENAF sont exposés à un environnement (la cour de l'école) où ils perçoivent des variétés de français. Par exemple, les anciens ENAF qui maîtrisent plus ou moins le français normé discutant entre eux, un surveillant (natif) parlant avec des élèves (natifs ou non natifs), des élèves (natifs ou non natifs) jouant ensemble ou encore d'autres ENAF qui circulent et discutent dans la cour. De cette mosaïque linguistique découlent plusieurs variétés de français qui ne laissent pas les ENAF indifférents.

A travers ce modèle, la focalisation est faite sur la communication. Dans son réseau social de communication un ENAF porte son attention sur ce qui se passe en termes d'échanges avec ses pairs pour pouvoir y participer. Du moment où l'élève s'engage dans la conversation et qu'il l'alimente, il est en train d'inscrire et affirmer sa position énonciative dans l'échange. Il est bien évidemment dans une prise de position forte sur le plan de la communication. Pour maintenir cette prise de position il est tenu à co-construire les interactions pour que la communication existe. La co-construction de l'échange fonctionne sur le principe de l'interaction (H. Sacks et al, 1978). A titre d'exemple, lorsque Moha parle, il réagit à ce que Dav a dit et à l'ensemble de ses comportements affichés avant qu'il prenne la parole. Ainsi Moha agit sur Dav et Dav agit sur lui soit en manifestant un comportement non verbal ou verbal mais aussi en manifestant les marques qui montrent son engagement ou son désintérêt par rapport à l'interaction en cours. Pour que cette co-construction soit solide et dynamique et pour que la communication ait du sens Dav doit inscrire ses énoncés dans un rapport de cohérence par rapport à ceux de Moha. C'est un principe nommé pertinence conditionnelle par H. Sacks, 1967. L'échec ou la réussite de l'échange dépendra de la bonne ou mauvaise « pertinence conditionnelle » de l'interaction.

Ce qui se passe à l'intérieur de ce modèle c'est que les ENAF s'approprient une grammaire interactionnelle qui leur permet de produire des énoncés et de les adapter à des situations de communication immédiates, à leur contexte et aux membres du réseau en question.

Pour conclure sur les modèles d'appropriation dans ces deux espaces et à travers les deux types de réseaux sociaux il me semble-t-il que la qualité de communication et la structure des énoncés ne sont pas les mêmes. Il va de soi qu'en cours de langue la norme linguistique occupe une place importante dans l'appropriation alors qu'en dehors de la classe c'est la norme interactionnelle qui prédomine.

Quel que soit le modèle d'appropriation l'élève doit perturber le système linguistique de sa L1 pour en reconstruire un autre - celui de la L2 ou perturber les normes interactionnelles de sa L1 pour maîtriser celles de la L2. Il doit donc passer de quelque chose d'organisé à quelque chose de désorganisé parce que dans sa L1 l'élève maîtrise les formes (phonologie, syntaxe, lexique, etc.) tandis que dans la L2 il apprend à intérioriser des règles de fonctionnement de manière approximative dans un premier temps et de manière plus ou moins précise dans un deuxième temps. Autrement dit, il passe d'un système ordonné (sa L1) au système désordonné (la L2). Pour aller plus loin dans la réflexion, je rejoins l'idée du sociologue d'E. Morin en 1984 qui parle du désordre dans un système comme un élément positif. Bien que sa réflexion s'inscrive dans une perspective purement sociologique elle est transposable dans le champ de l'appropriation d'une L2. Selon lui, le désordre est positif dans le sens où il place l'individu face à un problème qu'il ne peut pas résoudre par les pratiques habituelles. Face à cette incertitude (car il n'a pas de solutions disponibles immédiatement) il est obligé d'être inventif, actif pour résoudre le problème parce qu'il ne peut pas le faire en reproduisant ses comportements habituels.

Pour situer les pensées du sociologue dans une vision plus didactique et pédagogique je dirai que l'enseignant est là pour aider l'élève à mettre de l'ordre dans le système linguistique désordonné et lorsque l'élève se trouve hors de ce cadre didactique ce sont les comportements des autres (pairs ou adultes) qui influencent sur la façon dont l'élève doit réagir avec eux.

Pour finir, je dois souligner que les deux modèles sont complémentaires et apportent chacun leur contribution pour que les ENAF s'approprient la L2 sur tous les niveaux. Les deux types de réseaux sociaux sont des éléments fondamentaux de cette appropriation.

5. Conclusion du premier volet d'analyses

Au terme de ce parcours mené essentiellement sur les réseaux sociaux des ENAF et les espaces d'appropriation scolaires et para scolaires, je retiens que la configuration des réseaux sociaux de ces élèves dans un environnement scolaire est avant tout une question de contraintes et liberté sociales et linguistiques. La construction et le développement du réseau reposent sur le principe d'interdiction et de permission. D'une part, le principe d'interdiction véhicule l'idée de contrainte, et d'autre part, le principe de permission véhicule l'idée de liberté. Il est important pour les élèves d'avoir une très bonne connaissance de ce qui est permis et interdit de dire ici et là et où cela peut se réaliser.

Les contraintes sociales pour les ENAF sont des règles de vie scolaire qu'il faut absolument respecter en classe et sur la cour d'école. Quant aux contraintes linguistiques, elles apparaissent sur deux niveaux ; premièrement au niveau individuel, et là il s'agit du degré de compétence linguistique de l'élève et deuxièmement au niveau collectif, il s'agit du langage autorisé dans un environnement scolaire.

La liberté sociale et linguistique pour les ENAF est d'avoir le pouvoir de se comporter et de dire les choses comme ils le veulent et cela ne peut se produire que dans des moments et espaces interstitiels.

En définitive, la configuration et le développement du réseau social est globalement déterminé par le degré de connaissance du principe d'interdiction et de permission à l'école tant sur le plan linguistique que sur le plan social. Pour que le réseau social soit dynamique et rempli de vie il faut que ses membres le fassent vivre. L'analyse des caractéristiques des réseaux sociaux m'a permis de mettre en évidence des caractéristiques concernant l'essence des réseaux sociaux des ENAF :

- d'abord, les premières propriétés de chaque réseau social sont des indicateurs individuels (la même L1, le même pays d'origine, le même sexe, etc.) qui a priori rapprocheraient les ENAF pour qu'ils forment de petits groupes sociaux entre eux. C'est une première phase de la construction du réseau peut être éphémère ou durable. Elle est souvent une forme d'assurance et de sécurité culturelle et linguistique car l'environnement leur est complètement étranger. Les ENAF s'inscrivent d'emblée dans une mouvance sociale institutionnelle parce qu'ils n'ont pas de repères ;
- ensuite, au fur et à mesure que les différents réseaux (choisis ou subis) se développent, les élèves prennent connaissance des caractéristiques des espaces dans lesquels ils se

trouvent. Ces caractéristiques sont d'ordre matériel, humain, linguistique, culturel et communicatif. A partir de celle-ci les propriétés des réseaux sociaux changent considérablement mais tout en gardant quelques attributs individuels du départ. Ils s'inscrivent progressivement dans une structure constructiviste car les élèves sont imprégnés des particularités des espaces scolaires et parascolaires, et c'est grâce à ou à cause de ces particularités qu'ils construisent les normes de leurs réseaux sociaux. A ce stade-là, chaque réseau commence à avoir ses empreintes personnelles par rapport à ses membres ;

- finalement, l'essence de ces réseaux sociaux dans l'environnement scolaire et parascolaire est une forte combinaison entre l'individualisme et l'esprit collectif dont l'ENAF est le médiateur. Cette combinaison est nécessaire pour qu'il y ait un équilibre dans le processus de la construction de la personne en tant qu'élève et en tant qu'individu.

La dynamique et les activités qui prennent vie dans un réseau social (subi ou choisi) dépendent en grande partie de la façon dont l'ENAF gère son réseau par rapport à ces deux paramètres, c'est-à-dire l'individualisme et l'esprit collectif. Par ce faire, il structure son réseau social choisi et également son réseau social subi.

Etant donné que les ENAF sont à l'école pour s'approprier la langue du pays d'accueil, l'appropriation de celle-ci se fait à travers leurs réseaux sociaux car la réalisation de l'un ou de l'autre se fait de manière parallèle. Il est donc incontestable que la structure des réseaux sociaux influe sur la manière, la qualité, la quantité et la durée de l'appropriation de la L2 des ENAF. Pour ainsi dire, on est au cœur des réseaux sociaux de ces élèves qui mettent en place des mécanismes d'appropriation selon la situation de communication et le contexte de celle-ci, qui acquièrent la langue ciblée avec un degré de qualité - cette qualité est attestée lorsque l'enseignant juge que les compétences linguistiques de l'élève atteignent un niveau de langue normée, qui étendent leurs répertoires verbaux en prospérant leur capital linguistique (syntaxe et lexique), et qui ont besoin plus ou moins de la même période de temps pour acquérir un niveau de compétence leur permettant de progresser dans leur cursus. Cette trame d'appropriation repose sur les grandes caractéristiques structurales des réseaux sociaux.

Après ce travail d'analyse très axé sur l'aspect social de cette recherche, je vais faire un retour sur ma première hypothèse, pour l'interroger et voir si les résultats la confirment.

6. Retour sur la première hypothèse

Ma première hypothèse est la suivante : *« les ENAF habitent et s'approprient certains espaces en formant des réseaux sociaux de communication orale. Il y aurait selon moi plusieurs étapes dans la construction des réseaux et que selon les espaces, les réseaux ne se construisent pas de la même manière. Il existerait deux types d'espaces, l'espace à dominance contraignante et l'espace à dominance non contraignante.*

La première étape de la construction d'un réseau dans un espace à dominance contraignante serait l'obligation d'établir une relation interpersonnelle avec un individu choisi parce que l'environnement l'y oblige. La deuxième étape serait le contrôle sur l'organisation de ce réseau et la délimitation posée par quelqu'un. La troisième et dernière étape serait les relations asymétriques qui subsistent entre l'individu concerné et ses entourages.

Dans un espace à dominance non contraignante, les choses se passeraient autrement. Premièrement, un primo-arrivant aurait le choix de nouer des relations avec qui il le voudrait, et à ce propos je soupçonne qu'il commence à créer des relations avec les individus de son groupe ethnique. Deuxièmement, l'élève organiserait et agrandirait son réseau avec d'autres personnes d'après ses règles à lui. Troisièmement, la communication interethnique serait l'une des forces majeures du réseau.

Ces différentes étapes et ces grands traits caractéristiques de chaque type d'espace fonctionneraient comme des indices qui permettent aux participants de distinguer un réseau social par rapport à un autre ».

Il est question à ce stade de l'avancée de la recherche de confirmer ou infirmer quelques aspects de cette première hypothèse en mettant en évidence les éléments les plus saillants et en confrontant ces éléments aux résultats de la première partie des analyses. Pour ce faire, je vais procéder à une lecture analytique de l'hypothèse de manière progressive.

Avant même de commencer je vais brièvement rappeler l'arrivée des ENAF à l'école. Dès leur arrivée ils sont inscrits dans une classe de leur cursus, c'est-à-dire une classe qui correspond à leur âge. Il est à noter qu'au début de l'année scolaire les élèves sont assez nombreux mais il y en a d'autres qui peuvent arriver au cours de l'année. Ils se retrouvent tous à un moment de la journée en CLIN pour l'apprentissage du français. Il n'existe pas de

dispositif particulier pour ces élèves lorsqu'ils sont dans la cour d'école ou ailleurs car c'est l'immersion totale qui est privilégiée.

Les idées capitales qui découlent du premier paragraphe de l'hypothèse sont les suivantes :

- les ENAF investissent les espaces en créant des réseaux ;
- il y a deux types d'espace marquants, l'un avec beaucoup de contraintes et l'autre avec peu de contraintes ;
- la construction des réseaux comporte plusieurs étapes et est singulière selon les espaces.

D'après les analyses effectuées, certains éléments annoncés peuvent être validés. Il est évident que dans l'environnement scolaire où se trouvent les ENAF les contraintes de différentes natures sont omniprésentes. Mais il s'avère que le poids de ces contraintes se fait davantage sentir en cours et qu'elles sont moins fortes à l'extérieur des classes. La raison pour laquelle les élèves perçoivent ce type de pression imposée sur eux c'est parce que l'environnement scolaire les fait évoluer dans deux types d'espaces distincts et marquants : l'intérieur et l'extérieur de l'établissement. Deux mondes, deux règles du jeu, deux conceptions du monde qui façonnent la personnalité et le comportement des élèves.

Pour ce qui est de la construction des réseaux sociaux, il semble que c'est la nature de l'espace qui rend la construction des réseaux possible ou impossible. Les ENAF peuvent très bien investir l'espace sans pour autant créer des réseaux parce que les spécificités de celui-ci ne sont pas propices à cela. Dans ce sens, je peux confirmer que ces élèves ne se construisent pas de réseaux sociaux de communication orale automatiquement. Une prise de conscience et une connaissance de l'espace sont nécessaires pour cela.

L'entité qui caractérise l'environnement scolaire, à savoir « le dedans et le dehors » détermine le genre des réseaux, le processus et les procédés que les élèves déploient pour se faire des réseaux sociaux. La circulation entre le « dedans » et le « dehors » est une source d'apprentissage et un moyen d'acquérir les outils pour former des réseaux. Que les ENAF soient du côté de dedans ou de dehors ils passent par quatre grandes étapes dans la formation des réseaux sociaux de communication orale : il y a d'abord l'étape d'observation, après celle de construction passive, ensuite celle de construction active, et finalement celle de

consolidation. Ces étapes s'inscrivent dans un continuum dans la mesure où un réseau social de communication orale est quelque chose d'évolutif.

Dans le deuxième paragraphe de l'hypothèse j'évoque les étapes de la construction du réseau social qui a lieu en classe et en situation didactique. Toujours d'après moi, il y a trois étapes importantes dont la première est :

- de ressentir une certaine obligation de tisser des liens interpersonnels avec un individu de son choix ;

la deuxième est :

- de faire régner un contrôle sur l'organisation du réseau et de poser une limite ;

la troisième est :

- de matérialiser les liens interpersonnels à travers des relations asymétriques.

L'accent est mis ici sur les réseaux sociaux que les élèves se construisent tant bien que mal en salle de cours et en situation didactique. Au terme des analyses il ressort qu'en effet les réseaux sociaux qui naissent en classe sont en quelque peu très contraignants pour les ENAF. Je ne pourrai que valider une partie de la première étape annoncée à propos de la création d'un réseau, c'est-à-dire que dans la situation où les élèves doivent respecter un plan de classe et ils se trouvent en quelque sorte « forcés » d'avoir un contact avec le voisin le plus proche d'eux pour une raison ou l'autre. Par contre, les élèves n'ont pas le choix d'établir ce lien interpersonnel avec qui ils le souhaitent car ils sont confrontés à un « déjà-là » : l'autorité de l'enseignant et le plan de classe imposé.

Ce point m'emmène à la deuxième étape de la construction du réseau qui est en effet très liée à la première. En fin de compte, la configuration et l'organisation du réseau social des ENAF sont régies par l'enseignant parce qu'il exerce son pouvoir institutionnel sur les élèves et la situation. La façon dont les élèves constituent leurs réseaux et les membres qui en font partie sont vivement influencés par le pouvoir de l'enseignant. Au final, les élèves n'ont pas de fortes prises sur le réseau social construit en situation de classe. Celui qui fait et défait les choses est bien l'enseignant et les élèves ont la lourde tâche de lui obéir.

La troisième étape ne peut pas être validée pour la simple raison que les échanges qui sont réalisés en classe ne sont pas uniquement d'ordre asymétrique. Les interactions interpersonnelles qui se produisent impliquent souvent plusieurs acteurs, ce qui rend les

échanges à la fois asymétriques et symétriques. L'élément qui reste exclusivement asymétrique dans les relations interpersonnelles entre les ENAF et l'enseignant est la maîtrise de la L2.

En prenant en considération de ce que je viens de développer, il m'appartient de conclure que la construction du réseau social d'un ENAF dans l'espace à dominante contraignante est une affaire de binôme. Le binôme est constitué de l'enseignant et l'élève. L'enseignant est celui qui a le pouvoir tout puissant parce qu'il va proposer et imposer des contraintes sur l'élève et lui, il va disposer et subir ces contraintes. Il n'est pas étonnant et il est même quasiment normal que l'impact du réseau social construit en situation de classe présente quelque chose de faussé au niveau de la subjectivité de l'élève, mais présente une qualité absolue au niveau de l'appropriation de la L2.

Le troisième paragraphe de l'hypothèse suggère qu'en dehors de la classe, plus précisément dans la cour d'école, les ENAF construisent leurs réseaux différemment :

- primo, il existe une liberté au niveau du choix des personnes avec qui ils veulent interagir, notamment avec leurs compatriotes ;
- secundo, l'organisation du réseau est réalisée par un ensemble de règles personnelles ;
- tertio, l'inter-ethnicité dans la communication au sein du réseau est une force pour la survie du réseau.

Il se dégage des analyses qu'en réalité il existe un choix libre lorsqu'il s'agit de former son réseau social de communication orale dans l'espace à dominante non contraignante. Dans l'immédiat et le fait que les ENAF ne connaissent pas les autres élèves, la tendance qui a été observée est qu'ils se regroupent ensemble pendant la récréation, mais il est incertain que ce regroupement concerne uniquement les élèves de la même ethnie pour tous les ENAF. Certains ont effectivement gardé les membres de la même ethnie qu'eux dans leurs réseaux alors que d'autres se sont ouverts à d'autres ethnies.

Pour ce qui est de l'organisation du réseau, il est clair qu'elle est faite à partir des règles. A travers les analyses, j'ai pu mettre en lumière les règles qui étaient visibles et en l'occurrence celles qui touchaient les attributs personnels de l'élève en question. Il m'a été très difficile voire impossible d'étudier de manière attentive les règles à l'intérieur du réseau, ce que je catégoriserai comme des règles invisibles pour des raisons techniques et les limites

de la recherche. Néanmoins, je reste convaincu que l'organisation de chaque réseau des ENAF fonctionne avec des règles spécifiques.

En ce qui concerne la communication interethnique, tout est une question de relativité. La communication existe certes dans les différents réseaux sociaux et elle n'est pas complètement interethnique car dans certains réseaux elle est uni-ethnique. Il est difficilement envisageable de valider l'idée que la communication interethnique est une force pour la survie du réseau, en revanche ce que je pourrai valider à la lumière des analyses est que cette communication est utile pour les ENAF et favorable pour l'appropriation de la L2.

Le dernier paragraphe de l'hypothèse émet l'idée que les caractéristiques de chaque type d'espace sont des repères qui aident les élèves à différencier le contexte dans lequel ils se trouvent. Ils sont conscients en effet de ce changement d'espace mais ce changement va au-delà qu'une simple prise de conscience. Les élèves sont en phase avec l'espace d'appropriation parce qu'ils arrivent rapidement à modifier leurs comportements, leur langage, rassembler les membres de leurs réseaux, etc.

Pour revenir à l'ensemble de l'hypothèse, il semble que certaines idées ont été validées par les analyses menées concernant la configuration et le développement du réseau social car il existe bel et bien une typologie de réseaux sociaux selon les espaces d'appropriation. Quant à certaines réflexions qui semblaient être imprécises au départ, elles ont été approfondies et alimentées par les résultats des analyses. Ainsi, il est possible de dire que l'hypothèse est fondée pour la plupart des éléments énoncés.

Le fait de passer d'un réseau à un autre en situation scolaire et parascolaire est un exercice avantageux pour l'appropriation de la L2 pour toutes les raisons évoquées lors de la lecture analytique que j'ai menée à propos de ma première hypothèse : il y a une prise de conscience des entités des espaces qui permet aux élèves de comprendre et distinguer les différentes situations de communication dans lesquelles ils s'engagent, elle permet également aux ENAF de modifier leur comportement social et langagier pour l'adapter aux contextes. C'est au cours de ce changement de comportement et de communication orale que des moments d'appropriation de la L2 se produisent et que la « *tension acquisitionnelle* » (B. Py, 1989) est à son comble. Et, pour suivre ces idées afin de les valider (ou non), je vais m'attaquer dans le chapitre suivant à la deuxième série de questions de recherche et qui constituera par ailleurs le deuxième volet d'analyses.

Chapitre 10 : deuxième volet (analyse de la dimension linguistique)

Introduction

Après avoir mis en évidence les différents réseaux sociaux de communication dans l'espace scolaire et para-scolaire, et les caractéristiques de ces derniers, il est temps de voir ce qui se passe à l'intérieur de ces réseaux en termes d'interactions et de mettre cela en relation avec l'appropriation de la L2.

Je vais commencer, dans une première partie, par explorer les interactions qui se sont produites dans le simili-réseau social et identifier la ou les variétés de français auxquelles les ENAF sont exposés par les biais des « traces » purement linguistiques retenues pendant les interactions. J'ai choisi d'employer le mot « traces » dans la mesure où le corpus est essentiellement constitué des données orales et que dans les discours oraux ces traces sont comme des empreintes qui restent, marquant la parole des élèves.

Dans la deuxième partie, je vais étudier les interactions relevées dans le vrai réseau social et identifier la ou les variétés de français que les ENAF parlent : est-ce une interlangue (terme que je définis ainsi) ou déjà une variété ? Nous verrons.

L'analyse des données dans ces deuxième et troisième volets vise également à montrer les conséquences que le réseau social de communication (quel que soit le réseau) peut avoir sur l'appropriation de la L2, puis en rendre compte.

La convention de transcription utilisée pour l'analyse des données est la suivante, elle est inspirée de l'ouvrage de C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean (1987) :

- **1, 2, 3, etc** : tours de paroles 1, 2, 3, etc ;
- **A1, A2, A3 etc** : apprenant 1, apprenant 2, apprenant 3, etc ;
- **TA** : tous les apprenants ;
- **ST** : stagiaire ;
- **E** : enseignante ;

- **M** : moi ;
- ↑ : intonation montante ;
- ↓ : intonation descendante ;
- = : pause courte ;
- == : pause moyenne ;
- === : pause longue ;
- **xxx** : suite de syllabes incompréhensibles ;
- (**Gras**) : éléments para / non- verbaux observés.

1. Analyse des interactions dans le simili-réseau social (CLIN et CP)

Une fois que les ENAF se trouvent en CLIN ou dans leur CP respectif, ils sont censés être confrontés au français standard de la scolarisation et s'approprier la norme de celui-ci à l'aide des activités d'apprentissage qui se déroulent en classe. Rappelons-le, le dernier BO (2002) du ministère de l'Éducation nationale préconise la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. Concrètement, dans les pratiques d'enseignement / apprentissage, il est question d'assurer des cours de français qui visent à l'appropriation du français normé, bien que cela soit implicite dans les textes officiels.

Pour rendre compte de cette appropriation, la CLIN est le lieu idéal parce que les ENAF se réunissent pour y prendre des cours de français, alors qu'en CP c'est l'apprentissage des disciplines non-linguistiques qui est privilégié, même si lecture et écriture sont présentes aussi. Il est donc plus facile d'analyser des données recueillies en CLIN à cet égard que celles recueillies en CP. Il est à souligner et rappeler que la CLIN représente un réseau social subi pour les ENAF sur le plan sociologique, et qu'elle possède des caractéristiques bien spécifiques à elle (voir page 244).

Dans cette partie d'analyse je vais explorer les interactions qui ont eu lieu dans l'espace-CLIN entre les élèves eux-mêmes, et entre l'enseignante et les élèves. L'objectif essentiel ici est de repérer à travers les échanges didactiques les éventuelles traces d'appropriation de la L2 et également les écarts par rapport à *ce français envisagé comme*

langue de scolarisation, et en amont mettre en évidence la ou les variétés de français au(x)quel(s) les ENAF sont exposés et le type de français qu'ils s'approprient dans ce réseau.

L'échantillon constitué ici est une compilation d'extraits sélectionnés des cours enregistrés en CLIN au cours de l'année scolaire 2009 / 2010. La sélection des extraits a été faite selon un ensemble de critères déjà expliqué dans le chapitre « protocole de recherche » (voir page 70). L'analyse portera plus particulièrement sur les éléments du système linguistique de la langue française qui apparaissent dans les interactions, et qui dans le simili-réseau social font partie de la communication didactique. Le contenu lexical et le contenu grammatical des interactions sont les aspects que je mettrai en avant au cours de l'analyse des interactions dans le simili-réseau social.

2. Extraits des interactions en situation didactique

2.1. Extrait N°1

Situation : l'enseignante introduit une nouvelle lettre dans la classe. Il s'agit de la lettre R. La tâche demandée est de montrer et dire des mots dans les affiches en classe qui contiennent la lettre R

Phénomène didactico-interactionnel observé : on observe ici une *séquence analytique* (U. Dausendschön-Gay et U. Krafft, 1992) dans la mesure où l'enseignante déploie plusieurs moyens dans l'interaction pour amener Moha vers la réponse recherchée (le mot « *parler* »).

Date d'enregistrement : le 04 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 00 : 23 à 01 :15

1. **E** : est-ce que vous voyez des mots = dans la classe = des grands = ou des petits = où il y a des R↓

2. **Moha** : là-bas ↑ (en se levant et en criant avec le doigt pointé sur le mur)

3. **E** : la chasse au R

4. **Moha** : là-bas ↑

5. **E** : là-bas = ça n' compte pas = = tu peux que dire avec ta bouche = tu peux pas t' déplacer
= alors dis nous

6. **Moha** : le xxx rrr

7. **E** : assieds toi Moha

8. **Moha** : le xxx rrrr (**il retourne s'asseoir**)

9. **E** : débrouille toi pour le dire en français

10. **Moha** : le P et le A et le L et le L et le xxx là-bas (**en montrant une affiche sur le tableau**)

11. **E** : donc dans l'affiche

12. **Moha** : le numéro

13. **E** : vas-y = vas-y = vas-y = tu t' débrouilles très bien

14. **Moha** : là-bas (**en désignant une affiche**)

15. **E** : numéro quoi ↑ tu voulais dire numéro quelque chose (**l'enseignant pointe quelques affiches qui se trouvent au tableau**)

16. **Moha** : les numéro 2 (**l'enseignante pointe une affiche**) = non = à côté = (**l'enseignant continue à pointer**) oui c'est là

17. **E** : là

18. **Moha** : oui c'est là

19. **E** : je vais vous le lire ce mot = = paaarrler (**allongement de la première syllabe du mot**) = = qu'est ce que ça veut dire parler ↑

20. **Moha** : parler comme ça (**en ouvrant sa bouche**)

21. **E** : voilà = je parle avec Siro = avec sa bouche

2.1.1. Extrait N°1.1

Situation : la leçon sur des mots qui contiennent la lettre R continue. Les élèves sont en train de donner des exemples à l'enseignante qui valide ou ne valide pas les réponses.

Phénomène didactico-interactionnel observé : il s'agit d'un phénomène d'*input intelligible* (E. Hatch, 1978) et d'*output intelligible* (M. Swain, 1985), parce que l'enseignante aide l'élève à comprendre le sens du mot recherché (trois) et plus loin dans l'interaction le mot souhaité est dit, et cela est suivi d'une évaluation positive mais implicite de l'enseignante.

Date d'enregistrement : le 04 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 01 : 54 à 02 : 24

1. **E** : alors à qui ↑ Thiv
2. **Thiv** : toi = = = toi
3. **E** : toi = = d'accord ↑ ou pas d'accord ↑
4. **Siro** : je sais = je saais (**allongement sur le mot sais**)
5. **E** : Siro = écoute (**en chuchotant à Siro**) = = répète Thiv
6. **Thiv** : toi
7. **E** : toit = c'est ça que tu veux dire ↑ le toit de la maison↑(**en faisant le geste avec ses mains**)
8. **Thiv** : non
9. **A1** : trois
10. **E** : ah trrrrois (**en mettant l'accent sur le r**) merci xxx = trois = vous êtes d'accord ↑ ou pas ↓
11. **A1 et A2** : rue re rue
12. **E** : je vous ai posé une question = trois = vous êtes d'accord ↑
13. **TA** : oui
14. **E** : d'accord (**avec le ton affirmatif**)

2.1.2. Extrait N°1.2

Situation : il s'agit d'une lecture collective concernant des mots avec le R. Chaque élève a une fiche avec les mots qui sont accompagnés d'illustrations.

Phénomène didactico- interactionnel observé : la SPA (J.-F. de Pietro, M. Matthey et B. Py, 1987) peut être interprétée dans un mouvement où l'enseignante veut absolument que les élèves utilisent un déterminant avec chaque nom.

Date d'enregistrement : le 04 janvier 2010

Temps d'enregistrement inscrit : de 23 : 29 à 23 : 39

1. **E** : alors qu'est-ce qu'on voit ↑
2. **TA** : carotte
3. **E** : une carotte
4. **E** : on descend
5. **TA** : fromage
6. **E** : lis moi = lisez le petit mot d'avant = = lll
7. **TA** : le fromage

2.1.3. Extrait N°1.3

Phénomène didactico-interactionnel observé: la *séquence analytique* est cette fois-ci focalisée sur le mot « *livre* ». La finalité de cette séquence est que Moha arrive à dire le mot *livre* au lieu de *cahier*. Autrement dit, qu'il fasse correspondre le signifiant au bon signifié.

Date d'enregistrement : le 04 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 24 : 10 à 24 : 40

1. **E** : est-ce que vous connaissez ↑ c'est la maison des abeilles = = où elles font leur miel
2. **Moha** : oui dans calinours = = va acheter
3. **E** : oui

4. **Moha** : dans un cahier là-bas
5. **E** : voilà = pas un cahier = le livre (**allongement de syllabe**) = = là bravo Moha
6. **Moha** : je l'a vu
7. **Erg** : avant moi
8. **Moha** : je l'a vu maîtresse = dans ce = ce = cette livre = là = = je l'a vu
9. **E** : dans ce livre = calinours allait faire les = =
10. **Moha** : courses
11. **E** : courses = et il allait voir les abeilles

2.1.4. Extrait N°1.4

Phénomène didactico-interactionnel observé : on assiste à une autre *séquence analytique* dont l'objectif est de trouver le mot « *ruche* » à travers les techniques d'expansion de l'enseignante.

Date d'enregistrement : le 04 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 24 : 44 à 25 :24

1. **E** : notre calinours allait voir les abeilles (**allongement sur le mot abeille**) = = pour acheter quoi au fait↑
2. **Siro** : farine
3. **E** : ah les abeilles = les abeilles
4. **Erg** : les abeilles eh eh = = = à la maison j'en ai = à la maison j'en ai
5. **E** : je voudrais du miel
6. **Siro** : ruche
7. **E** : oui c'est une ruuuche (**allongement sut le mot ruche**)

8. **Erg** : moi j'en ai à la maison de

9. **E** : ruche == une ruche non elles sont dehors les fraises == et **xxx**

10. **Siro** : ah oui et là = il faut = c'est nous dessiner ici == c'est nous dessine là

2.1.5. Extrait N°1.5

Situation : Certains élèves partent faire de la gymnastique avec leur maîtresse de CP. Moha et Mer restent avec la maîtresse de CLIN et continuent le travail sur la lettre R.

Phénomène didactico-interactionnel observé : au cours de cette *SPA* l'attention est portée sur un fruit et l'enseignante dans sa volonté d'aide envers l'élève provoque une sorte de tension acquisitionnelle chez ce dernier pour qu'il trouve le mot « *orange* ».

Date d'enregistrement : le 04 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 59 : 18 à 1 : 00 : 01

1. **Mer** : ça maîtresse ↑ ça quoi ça ↓

2. **E** : une

3. **Mer** : euh une

4. **E** : euh = va voir là = dans le panier de fruits = là = le panier de fruits = viens Mer = viens

5. **Moha** : je montre

6. **E** : oui tu peux montrer

7. **Moha** : attends Mer (il se dirige vers le panier de fruits)

8. **E** : il va te montrer == ça ↑ qu'est-ce que c'est ↑ (**Moha tient une orange dans sa main**)

9. **Moha** : pour manger

10. **E** : pour manger = exactement = comment ça s'appelle ↑ == vous savez ça ↑ Moha dis-le toi

11. **Moha** : un onorange

12. **E** : une orange

13. **Moha** : orrrrange (**prononce longuement le r**)

14. **Moha et Mer** : orrrrange

15. **E** : très bien = bravo

2.1.6. Extrait N° 1.6

Situation : L'enseignante et les élèves cherchent un mot qui commence avec RU, pour faciliter la recherche, elle regarde donc dans un dictionnaire.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la *décontextualisation* (L. Gajo, 1996) du mot « *dictionnaire* » est faite par l'enseignante en créant un contexte situationnel pour expliquer ce que c'est qu'un dictionnaire.

Date d'enregistrement : le 04 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 1 : 13 :

1. **E** : vous connaissez ça ↑ vous connaissez ça ↑ le dictionnaire

2. **Moha** : xxx

3. **E** : quand on a besoin d'un mot = on va chercher là-d'dans = = p'être à la maison ↑

4. **Moha** : moi zen'ai pas = non

5. **E** : pas encore

6. **Moha** : pas encore maîtresse (**ton très affirmatif**)

2.2. Extrait N°2

Situation : Moha, Mar et Mer se retrouvent dans leur classe de CP. C'est le cours de mathématiques et moha est appelé au tableau pour faire une opération.

Phénomène didactico-interactionnel observé : ici, *l'output intelligible* repose sur le fait que l'enseignante attend que l'élève reproduise la formule de calcul au fur et à mesure qu'il avance dans ses explications. L'output attendu est en effet la formule qu'elle avait expliquée auparavant.

Date d'enregistrement : le 07 juin 2010 (cours 2)

Temps d'enregistrement transcrit : de 14 : 05 à 17 : 40

1. **E** : alors = Moha = tu viens au tableau (**il va au tableau**) = = = tu prends une craie orange pour les dizaines = une craie bleue pour les unités = = et tu calcules (**il exécute**)
2. **A1** : moi j'ai déjà trouvé
3. **E** : Alexia = il faut surtout pas écouter = = hein
4. **A1** : toi = t'as tout compris Alexia (**sur un ton ironique**)
5. **E** : ben oui = elle a tout compris = elle (**ton ironique et l'accent est mis sur le « elle » final**)
6. **Moha** : ah elle est cassée (**en parlant de la craie**)
7. **E** : c'est pas grave = = continue = = = écoute bien ça s'ra votre évaluation après↓
8. **TA** : xxx
9. **A1** : c'est trop facile
10. **E** : sshhh = = = vous êtes d'accord avec lui dans c'qu'il a fait déjà ↑
11. **TA** : oui
12. **E** : il a bien mis les unités en bleu↓ et les dizaines en orange↑
13. **TA** : oui

14. **E** : oui = eh maintenant qu'est-ce qu'on fait↑ = = ssshh = c'est lui = = qu'est-ce qu'on fait maintenant↑ on commence par calculer quoi ↑ comment ça s'appelle ↑ les

15. **Moha** : zunités

16. **E** : on commence par les unités = très bien = vas-y = entoure-les = tu sais = on fait les petites lunettes

17. **Moha** : ouais

18. **A1** : comme Alexia

19. **A1, A2, A3** : xxx

20. **E** : fais déjà tes unités (**en haussant la voix**) = on entour'ras = on s'occupe des dizaines quand on a fait les unités = = alors = ça c'est quoi ↑

21. **Moha** : quatre et trois égale sept

22. **E** : d'accord = on écrit où le sept↑

23. **A1** : au d'ssus

24. **E** : oui = = = voilà et puis après = on barre les unités qu'on a pu = = et on écrit des noms del = des unités = = = où↑dans les résultats = = oui mais ça (**en lui montrant un chiffre**) on va l'écrire où↑ maintenant↓ où tu xxx le sept

25. **Moha** : en haut

26. **E** : tu le laisses en haut ↑ et ben = = il faut bien cal= ben oui = si t'as un égal = c'est pour quelque chose (**Moha fait une mauvaise opération**)

27. **TA** : non non non

28. **A1** : mets le au deuxième = tu laisses un petit espace

29. **E** : pourquoi il faut laisser un espace Moha↑

30. **A1** : parce que pour ne pas xxx au premier

31. **E** : pourquoi il faut laisser un espace↑

32. **Moha** : parce que parce que = on a fait ça

33. **E** : tu sais c'que c'est qu'un espace↑ tu laisses un espace et le sept tu n'écris pas là tu l'écris = = = là (**en lui montrant**) = pourquoi pourquoi↑

34. **Moha** : parce qu'il a quek chose là

35. **E** : et ben oui parce qu'i y a quek chose là = = et pis y a quoi là↑ elle était mouillée cette craie (**en se rendant compte que la craie n'est pas lisible**) il y a quoi là↑ qu'est-ce qu'on va écrire là↑ = = les di

36. **Moha** : zaines

37. **E** : vas-y

2.2.1. Extrait N°2.1

Phénomène didactico-interactionnel observé : on note le même type d'*output intelligible* dans cet extrait que celui précédemment (Extrait N°2.1) mais avec un ENAF différent.

Date d'enregistrement : le 07 juin 2010 (cours 2)

Temps d'enregistrement transcrit : de 23 : 53 à 27 : 22

1. **E** : Mar tu viens au tableau

2. **A1** : ahhhhh (**avec un air déçu**)

3. **E** : alors on fait = = = allez vas-y (**la maîtresse dispute une élève et la met au coin**) = = = comment on fait pour faire trois plus neuf ↑

4. **A1** : on met neuf sur

5. **E** : shhut = = = comment tu fais ↑

6. **Mar** : on met

7. **E** : on met neuf où↑ = = dans la tête = = et trois sur les doigts (**Mar montre ses trois doigts à la maîtresse**) = = vas-y = neuf = neuf = non = combien ça fait neuf plus trois↑ = = combien ça fait neuf plus trois↑

8. **A1** : tu dis neuf après

9. **E** : combien ça fait neuf plus trois↑

10. **Mar** : douze

11. **E** : et ben voilà tu sais k' ça fait douze = = alors t'écris douze (**elle écrit douze**) = = très bien = barre tes autres unités on les a plus voilà et m'tenant on écrit la nouvelle unité = c'est quoi la nouvelle unité↑

12. **Mar** : xxx

13. **E** : voilà très bien = voilà et m'tenant on compte les ↑ les di = = zaines = vas-y il y en a où les dizaines↑ (**Mar les lui montre**) = vous êtes d'accord↑

14. **TA** : oui non (**les réponses sont mélangées**)

15. **E** : et ben montre-moi où il y a des dizaines

16. **Mer** : c'est là

17. **E** : montre = = ah t'avais oublié là- haut = il faut pas l'oublier celle du haut = alors compte combien ça fait↑

18. **Mar** : là ça fait sept

19. **E** : ça fait quoi↑ = = sept plus cinq (**Mar écrit douze**) = = voilà et pis = = et ça fait combien↑ (**Mar écrit la réponse**)

2.2.2. Extrait N°2.2

Phénomène didactico-interactionnel observé : le phénomène *d'output intelligible* se répète pendant le même cours mais avec un autre élève de la CLIN.

Date d'enregistrement : le 07 juin 2010 (cours 2)

Temps d'enregistrement transcrit : de 27 : 27 à 30 : 32

1. **E :** Mer tu viens (**elle est au tableau et attend la consigne de la maîtresse**) attends occupe-toi déjà du début = compte combien ça fait = = n'écoute pas Victor (**ton ironique**) = = ça fait quoi ↑ Mer sept plus cinq = = = tu sais faire sept plus cinq Mer ↑ = = si tu sais = tu savais faire = alors vas-y = ça fait combien sept plus cinq ↑ = = = allez = dépêche-toi = ça fait quoi sept plus cinq ↑
2. **A1 :** maîtresse moi je mets sept sur mes doigts et encore cinq sur mes doigts
3. **A2 :** et moi je mets sept sur mes doigts et cinq dans ma tête
4. **A3, A4, A5 :** moi aussi
5. **E :** tu mets cinq dans ta tête toi ↑ = = = et comment tu fais pour mettre sept sur tes doigts et pis cinq sur tes doigts
6. **A1 :** en fait = je mets sept (**en faisant la démonstration avec ses doigts**) après je fais un deux trois quatre cinq ↓
7. **E :** enfin oui pis et pis tu trouves sept comme ça ↑ fais voir fais voir
8. **A2 :** moi aussi j'fais comme ça
9. **A1 :** je fais sept (**il continue sa démonstration**)
10. **E :** oui
11. **A1 :** je fais sept et après un deux trois quatre cinq
12. **E :** oui et pis tu trouves quoi en faisant ça ↑ = = = tu trouves combien ↑
13. **A1 :** quatorze

14. **E** : ah ben oui mais tu t' trompes = = = alors Mer = Mer tu dis comment on fait↑ on met quoi↑ pour faire sept plus cinq

15. **A2** : moi je mets des doigts en plus

16. **E** : elle va vous expliquer comment elle fait elle↓ = = elle met combien dans la tête↑

17. **A3** : sept

18. **E** : sept dans la tête cinq sur les doigts = vas-y = sept

19. **Mer** : huit neuf dix onze douze

20. **E** : douze = = très bien

2.3.Extrait N°3

Situation : le cours vise l'apprentissage des syllabes avec la voyelle « e ». Les élèves travaillent avec une fiche d'exercices et l'enseignant explique le principe et vérifie la compréhension.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la SPA visant l'intégration des syllabes dans le répertoire verbal des ENAF passe par un ensemble d'étayages par l'enseignante pour aider l'élève. Ce faisant, l'enseignante anticipe donc les difficultés de l'élève dans le but de créer des conditions propices à l'appropriation des éléments en question.

Date d'enregistrement : le 22 mars 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 13 : 52 à 15 : 36

1. **E** : on descend = il arrive tout une ligne =

2. **Ené et Erg** : xxx

3. **E** : shut suis suis suis suis = il arrive toute une ligne de syllabes = = = combien de syllabes sur cette ligne ↑

4. **Ené**: six (**pendant que les autres comptent**)

5. **E** : six syllabes = six v'voyez

6. **E** : tout avec des é = = soit l'un soit l'autre = = mais é comme au tableau = = allez on va essayer chacun son tour = à toi Mar = suis Ené

7. **Mar** : pé

8. **E** : pose ce crayon Ené ↑ (**un air très fâché**) = = pas c'lui-là = c'lui-là

9. **Mar** : pé

10. **E** : bè = bè

11. **Mar** : bé

12. **E** : Moha = l'deuxième

13. **Moha** : vé

14. **E** : vè

15. **Moha** : vé

16. **Mer** : à moi

17. **E** : à toi minette = = la troisième syllabe = la troisième syllabe = la troisième

18. **Mer** : là

19. **E** : oui

20. **Mer** : de

21. **E** : non pas de

22. **Mer** : dè

23. **E** dè très bien = = Erg quatrième syllabe

24. **Erg** : tè

25. **E** : tè = très bien

26. **E** : Ené à toi

27. **Ené** : né

28. **E** : lis bien la première lettre

29. **Ené** : ffffffffdfffff

30. **E** : allez on la fait celle-là = on la fait avec les mains = on la fait avec les mains

31. **TA** : fé (**sauf Ené**)

32. **E** : comme la fête = = comme ça (**en faisant le signe avec ses mains**) = quand on fait la
ffff fête = = =

33. **Ené** : la fffffè

34. **E** : Mer = = non t'es en train de me dire ça = = = ça (**en montrant un autre signe avec
ses mains**) chè chchch chè

35. **Mer** : ché

36. **E** : voilà

2.3.1. Extrait N°3.1

Situation : les élèves commencent à lire des phrases sur leur fiche et la maîtresse explique de nouveaux mots qu'ils ne connaissent et comprennent pas.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la *séquence analytique* est présente dans la mesure où l'enseignante a amplifié le signifiant (U. Dausendschön-Gay et U. Krafft, 1992), l'une des techniques mises en œuvre par le locuteur fort pour rendre les éléments compréhensibles.

Date d'enregistrement : le 22 mars 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 18 : 07 à 18 : 33

1. **E** : alors je r'viens à c' que dit Mer = je pèle ça veut dire j'épluche = = vous savez c' que c'est éplucher ↑

2. **TA** : non

3. **E** : enl'ver la peau = comme je pèle quoi ↑ = = une sssshhh = une pêche = vous connaissez la pêche

4. **Ené** : oui c'est un basson = = on pêche = = un basson

5. **E** : oui mais c'est pas ça du tout = on parle d'un fruit là = = une pêche = = on ira voir sur google = juste après on ira voir sur google

2.3.2. Extrait N°3.2

Situation : certains élèves descendent dans le hall (il fait office de salle de sport pour la séance de gymnastique). J'accompagne les élèves dans le couloir et Erg me parle de ce qu'il fait chez lui.

Phénomène didactico-interactionnel observé : aucun

Date d'enregistrement : le 22 mars 2010

Temps d'enregistrement transcrit: de 24 : 53 à 25 :05

1. **Erg** : xxx

2. **M** : hmmm = = = tu vas faire quoi ↑

3. **Erg** : djé djé = = yé joue avec ma moto = toujours à la maison

4. **M** : ahhhh (**l'air surpris**)

2.4. Extrait N°4

Situation : l'enseignante introduit une nouvelle lettre auprès des élèves. Il s'agit de la lettre « Z ». Elle commence par leur demander des prénoms avec la lettre Z. Je donne le premier exemple (Zorro) et l'enseignante propose aux élèves d'épeler le mot pour qu'elle l'écrive au tableau.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la *bifocalisation* (P. Bangé, 1992) apparaît avec une focalisation centrale sur la lettre [x] muette dans certains mots et l'enseignante met en place une stratégie pour pallier le problème d'incompréhension. Dans cet extrait, elle a choisi un autre mot pour expliquer le problème et instaurer une éventuelle compréhension.

Date d'enregistrement : le 01 février 2010.

Temps d'enregistrement transcrit : de 06 : 01 à 07 : 36

1. **E** : alors = trouvez moi des lettres = des mots avec z = est-ce qu'on a des prénoms avec z↑
= Alex
2. **M** : Zorro
3. **E** : Zorro = alors = on écrit = allez = c'est vous qui m' dites = = non non reste assis = reste assis = on va apprendre = =comment vous écrivez Zorro↑ vous ↓
4. **TA** : zzzzz = zo r
5. **E** : et parfois qu'est-ce qui s' passe avec les r = avec les s↑ = qu'est-ce qui y a↑
6. **Siro** : on lit = on lit l'autre
7. **E** : Mer on écrit pas
8. **Siro** : on lit on lit l'autre mot
9. **E** : on lit l'autre mot (**avec un air douteux**)
10. **Siro** : eh = attends = le eh eh = le x = on lit i = alors les =les s on lit k
11. **E** : tu penses à ça ↑ (**elle écrit la lettre i au tableau**) on dit i
12. **Siro** : non x = = x
13. **E** : x celui d'x

14. **Siro** : oui dans le mot = on lit pas x on lit i
15. **E** : dans quel mot ↑ dans quel mot ↑
16. **Siro** : dans dix
17. **E** : dans dix (**elle écrit le mot « dix » au tableau**)
18. **Mar** : discuter = discuter
19. **E** : ce que tu entends à la fin là
20. **Siro** : dis = cu =ter
21. **E** : non non = écoute bien c' que t'as dit
22. **Dav** : dis dis dis
23. **Siro** : ssss =sss
24. **E** : ben oui = ça s' pronounce pas i = ça s' pronounce = =
25. **TA** : sssssssss
26. **E** : on oublie on oublie on oublie

2.4.1. Extrait N°4.1

Situation : la leçon sur la lettre Z continue et les élèves donnent des exemples de mots qui contiennent la lettre en question.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la tension acquisitionnelle de cette SPA est sur la bonne liaison à faire lorsqu'il y a des mots au pluriel et l'absence de la liaison avec des mots au singulier.

Date d'enregistrement : le 01 février 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 11 :07 à 11 : 16

1. **E** : oui Dav
2. **Dav** : zoiseau

3. **E** : alors = c'est quand tu dis des (**allongement sur le mot « des »**)

4. **TA** : zoiseaux

5. **E** : est-ce qu'on peut dire un zoiseau ↑

6. **Dav** : non

7. **E** : ah non non

2.4.2. Extrait N°4.2

Situation : l'enseignante apprend aux élèves à écrire la lettre Z en attaché. Ils doivent le faire sur leur ardoise. Ils le font et montrent à la maîtresse au fur et à mesure qu'ils terminent la tâche.

Phénomène didactico-interactionnel observé : il s'agit ici d'une *recontextualisation* (L. Gajo, 1996) faite à bon escient dans un moment interactif donné lorsque Siro demande à Thiv de lui prêter la gomme.

Date d'enregistrement : le 01 février 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 24 :37 à 25 :17

1. **Siro** : euh = moi j'ai = moi = j'ai déjà écrit

2. **E** : assieds-toi = on écrit pas d'bout

3. **Siro** : toi tu l'as pas écrit avant = moi j'ai écrit avant (**en s'adressant à Dav**)

4. **Mar** : xxxx qu'est-ce qui s'passe ↑

5. **Siro** : Thiv = = tu peux prêter ta gomme s'il te plaît ↑ = = = gomme = gomme (**Thiv a l'air perplexe**)

6. **Mar** : Siro = c'est pour gomme (**en parlant à Thiv**)

2.4.3. Extrait N°4.3

Situation : les élèves rangent leur ardoise après avoir écrit en attaché. Ils s'apprêtent à passer à l'activité suivante et Siro interpelle la maîtresse.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la résonance de la *polyphonie* (F. Cicurel, 1993) se trouve dans les interactions de l'enseignante et celles de Siro. Lorsqu'elle demande à l'enseignante de laisser Mer de se déplacer pour s'installer à côté d'elle, sa demande fait écho d'un discours mère-fille (dimension polyphonique). Quant à l'enseignante, elle lui fait comprendre par sa réponse qu'elle est celle qui dirige et qui a une fonction institutionnelle.

Date d'enregistrement : le 01 février 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 33 : 47 à 34 : 26

1. **Siro** : maîtresse = = = (des bruits de fond car les élèves rangent leur ardoise) maîtresse = si on fait les les des des xxx les les les (d'autres élèves répètent le mot « les »)
2. **E** : shu shu shut vous vous écoutez un petit peu
4. **Siro** : on peut faire = si on fait des lectures eh = Mar = elle peut venir à côté de moi↑
5. **E** : tu demandes = c'est moi qui décide quand
6. **Siro** : oui
7. **E** : quand il y a (l'accentuation sur « il y a ») du travail à deux = d'accord = voilà

2.4.4. Extrait N°4.4

Situation : l'activité consiste à repérer la lettre Z dans les mots dits par l'enseignante. Lorsqu'ils entendent le son [z] dans le mot ils doivent lever le bras et quand ils n'entendent pas le son Z, ils gardent le bras baissé. Ensuite, l'enseignante frappe dans ses mains pour faire repérer le nombre de syllabes dans le mot et les élèves doivent identifier la syllabe dans laquelle se trouve le son [z].

Phénomène didactico-interactionnel observé : de manière implicite la SPA est présente de faire acquérir une règle de grammaire (utilisation de la marque du féminin avec les adjectifs).

Date d'enregistrement : le 01 février 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 37 : 32 à 37 : 49

1. **E** : zébu
2. **TA** : oui
3. **E** : vous m'dites où ↑ = = tapez avec moi
4. **TA** : zé = bu (ils **frappent dans les mains**)
5. **Moha** : le premier
6. **E** : la première syllabe = Dav
7. **Dav** : il y a deux
8. **E** : oui il ya deux syllabes = où l'entends-tu = première syllabe ou deuxième syllabe ↓
9. **Dav** : premier
10. **E** : première

2.4.5. Extrait N°4.5

Situation : l'enseignante est à court d'inspiration pour trouver des mots avec le son [z], elle va donc chercher une liste et un élève propose le mot « *maison* ».

Phénomène didactico-interactionnel observé : tout comme la précédente SPA la *séquence analytique* vise à expliciter une règle d'orthographe et à montrer la différence qui existe entre le code oral et le code écrit.

Date d'enregistrement : le 01 février 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 39 : 18 à 39 : 56

1. **Dav** : maison
2. **A2, A2, A3** : maison maison maison
3. **E** : shhh shut (**elle commence à noter le mot au tableau**)
4. **A1** : mai = son mai sssss = = zon zon

5. **E** : est-ce que vous entendez le son z↑
6. **A1** : non
7. **Siro** : on entend
8. **E** : mai = zon
9. **Siro** : oui on entend mais on voit pas
10. **E** : oui et alors ça doit vouloir dire quelque chose
11. **A1** : on entend
12. **Siro** : oui on entend = = on lit = on entend = on voit pas
13. **Mer** : douze
14. **Dav** : on le voit = on l'entend pas
15. **E** : est-ce que vous êtes d'accord avec Siro↑ = on l'entend le z = = mai = zon
16. **Siro** : oui mais on lit pas = = on voit pas
17. **E** : on lit pas = tu veux dire qu'il y a pas le
18. **Siro et Dav** : z

2.5. Extrait N°5

Situation : je viens de terminer l'entretien sociométrique avec Ené et il regagne sa place. L'enseignante contrôle le travail d'autres élèves. Erg se met à parler de quelque chose que Moha a fait.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la *recontextualisation* est faite ici dans la mesure où l'élève recrée le contexte énonciatif de l'événement qu'il est en train de raconter.

Date d'enregistrement : le 1 mars 2010.

Temps d'enregistrement transcrit : de 21 : 48 à 22 : 37

1. **Erg** : il a fait une grosse bêtise

2. **Ené** : gros gros gros = = grosse grosse grosse
3. **Erg** : il a fait Moha une grosse bêtise
4. **Ené** : ouais = = moha c'est pas bien = une grosse bêtise = c'était une grosse grosse = = on n'a pas le droit faire une bêtise
5. **Moha** : Alex = lui = lui = regarde i i il a écrit = regarde (**en me montrant une feuille**) = quoi = regarde
6. **Ené** : Moha je pas avec lui = j'étais pas avec lui
7. **Moha** : il écrit deux fois son nom
8. **M** : ahh d'accord
9. **Ené** : je va écrire dix fois

2.6. Extrait N°6

Situation : l'enseignante demande aux élèves de formuler des phrases à l'aide des illustrations pour écrire une histoire. Mer est de service, elle écrit la phrase au tableau au fur et à mesure que ses camarades lui donnent des éléments.

Phénomènes didactico-interactionnels observés : la *bifocalisation* et la *SPA* sont présentes de manière parallèle parce que l'enseignante se focalise sur l'objet de l'incompréhension tout en se focalisant sur des stratégies pour pallier la difficulté - « *focalisation périphérique* » (P. Bangé, 1992 : 56). Simultanément, l'unité à acquérir devient de plus en plus évidente et intentionnelle d'où la présence de la *SPA*.

Date d'enregistrement : le 7 juin 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 6 : 38 à 10 : 25

1. **E** : il est tombé ↑ où les enfants = vous avez dit
2. **Ené** : sur la route
3. **E** : vous êtes d'accord qu'il est sur la route là↑
4. **Moha** : non = sur = sur sur le gazin

5. **E** : ah bien comment écrire ça = sur le vas-y = écris sur le (**en s'adressant à Mer**) je vois qu'il suit bien Moha

6. **Moha** : le gazon

7. **E** : explique voir c' que c'est que le gazon = que tu dis

8. **Moha** : c'est pour ah = dans le jardin = il y a comme ça (**en mettant le doigt sur l'image**) le gazon = il y a plein

9. **E** : c'est quelle couleur↑

10. **Moha** : c'est vert

11. **E** : c'est vert == est-ce que c'est vraiment = est-ce que quelqu'un sait↑ c'est pas le gazon (**accentuation sur le mot gazon**) c'est le gazzz

12. **Moha** : moi je sais le ga == gazon

13. **E** : sur le le le le le

14. **Erg** : sur

15. **E** : le xxx

16. **Moha** : là-bas la place

17. **E** : le = attache pas les deux xxx c'est comme une étiquette

18. **Erg** : le gazon

19. **M** : gaza (**avec un doute**)

20. **Moha** : le jardin

21. **M** : je connais pas = moi

22. **Moha** : moi j' connais == il l'a là = le gaz

23. **E** : qui c'est qui sait↑ tu sais gazzz

24. **Erg** : zon

25. **E** : tu écris le et tu arrêtes de l'effacer (**l'air mécontent**)

26. **Moha** : le ga = ga
27. **E** : allez = ga avance un p'tit peu (**en parlant à Mer**)
28. **M** : gaga (**rires**)
29. **Moha** : comme la gare
30. **E** : pas d' mauvaise idée (**en s'adressant à moi**) = = = aaaa = ça = c'est un mot qu'on écrit pas souvent
31. **Moha** : s
32. **Erg** : z
33. **E** : z = bravo = Erg = z = = = allez = un petit peu = il ressemble à un j ton z = = = et c'est pas gaza = allez on va l' chercher = c'est quelque chose qu'on a déjà appris = = =proposez-moi des sons qu'on a déjà appris = pas gazin
34. **Moha** : o a i u v f
35. **E** : que tu peux mettre derrière le zzzz = = gazzzz
36. **Moha et Erg** : in on (**chevauchement**)
37. **Moha** : e i
38. **E** : gazzz = = allez proposez
39. **Erg** : u n
40. **E** : non j't'ai dit proposez des sons des bruits que t'as entendus = gazzz = gazz
41. **Erg** : zon
42. **E** : j'ai dit non
43. **Mer** : gazin
44. **Moha**: in zin
45. **E**: gazzz
46. **Moha**: zin

47. **M** : mais non = c'est pas in = il y a d'autres sons
48. **E** : on peut mettre derrière
49. **M** : ben oui
50. **E** : Moha regarde encore
51. **M** : par exemple le o = = = est-ce qu'on dit le gazon↑
52. **Moha** : non
53. **M** : gazou gazou
54. **E** : (**rires**) c'est pas loin = = alors pas gazou pas gazon = allez proposez
55. **M** : allez
56. **E** : ga = = = allez il faut trouver = moi je n' vous donnerai pas la réponse = = = allez le premier ou la première qui trouve = c'est un p'tit malin on une p'tite maligne
57. **Moha** : gamin
58. **M** : (**rires**) gamin
59. **E** : tu trouves pas le z (**rires**) xxx oui c'est vrai = = = gazzz
60. **M** : gaz
61. **E** : je crois que j'ai entendu
62. **M** : ouais
63. **Erg** : gazo
64. **E** : gazo = presque
65. **Moha** : gazou
66. **E** : non il a dit non Alex
67. **Moha** : gazon gazon
68. **E** : voilà = gazon

69. **Moha** : gazon on

70. **E** : voilà = et toi tu disais gazin = gazon = on dit gazon = la p'tite herbe verte

2.7. Extrait N°7

Situation : le cours se concentre sur la lettre « è ». Comme pour chaque lettre, les élèves doivent connaître le geste qui va avec en guise d'illustration.

Phénomène didactico-interactionnel observé : le phénomène de *polyphonie* apparaît sous forme d'un être fictif que les élèves tentent d'imiter. Dans cet extrait, les élèves reproduisent le geste de l'enseignante déjà produit dans des cours précédents.

Date d'enregistrement : le 15 mars 2010.

Temps d'enregistrement transcrit : de 5 : 51 à 6 : 13

1. **E** : alors refaites-moi le geste du è = = refaites-moi le geste du è = =Erg
2. **Erg** : (il fait le geste)
3. **E** : non
4. **Mer** : comme ça (elle fait le geste)
5. **E** : oui l'arrière
6. **Mer et E** : derrière (en même temps)
7. **E** : voilà = d'accord
8. **Erg** : comme Moha = il fait = maîtresse comme ça (il montre le geste de Moha)
9. **Moha** : parce que j'ai été trop mal là (il lui montre son bras)

2.8. Extrait N°8

Situation : les élèves se préparent pour commencer le cours et je m'aperçois qu'il y a des absences. Ils essaient de m'expliquer pourquoi ces élèves-là sont absents.

Phénomène didactico-interactionnel observé : il est question d'une *SPA* à travers laquelle l'enseignante guide les élèves vers les bonnes réponses à ma question.

Date d'enregistrement : le 17 mai 2010 :

Temps d'enregistrement transcrit : de 1 : 00 à 1 : 42

1. **M** : mais ils viennent pas là tout d'suite = les grands↑
2. **E** : non non non non
3. **M** : c'est en deuxième heure↑
4. **E** : oui c'est en deuxième heure
5. **M** : vous êtes que quatre ↑ = cinq↑
6. **Ené** : non six
7. **Moha** : (il s'est mis à compter les autres) un deux trois quatre
8. **M** : vous êtes six là (avec un doute)
9. **Ené** : non on est cinq (**Mer compte entre temps**)
10. **Mer** : non six = = Dav
11. **M** : Dav = il est pas là↑
12. **E** : Dav il est
13. **TA** : il est pas là
14. **Ené** : il est malade
15. **E** : comment on dit↑ = = comment on va dire à Alex↑ = Dav esssst = = abssss
16. **TA** : sent
17. **E** : absent et Mar où est-elle↑

18. **Moha** : elle travaille bien elle est là-bas (**en montrant la direction de sa classe de CP**)

19. **E** : elle travaille bien elle est partie

20. **Mer** : madame madame

21. **E** : tout l' temps toute la journée

22. **Moha** : elle vient plus là

2.8.1. Extrait N°8.1

Situation : les élèves observent une affiche avec les lettres de l'alphabet pendant quelques minutes. Ils doivent ensuite trouver deux mots qui sont les plus importants par rapport à chaque dessin et les écrire à côté de celui-ci.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la technique de *recontextualisation* consiste à demander aux élèves de reprendre les explications (consignes de travail) de les redire à leur façon. En faisant cela, ils recréent le contexte énonciatif de l'enseignante.

Date d'enregistrement : le 17 mai 2010

Temps de transcription transcrit : de 6 : 08 à 7 : 38

1. **E** : alors = le travail que j' vais vous demander = = écoute Nes = écoute Nes = tu lèves le doigt pas avant d'avoir écouté = le travail que je vais vous demander = écoute Ené

2. **Ené** : voilà j'ai fini

3. **E** : c'est pour chaque dessin = on va déjà prendre les cinq qui sont à gauche = Erg = regarde = mes mains = regarde-moi = les cinq dessins qui sont à gauche = = pour chaque dessin = vous devez me trouver = deux mots = qu'on va écrire = = sur le tableau bien sûr = à côté du dessin = = c'est assez compliqué ce que je dis-là =

4. **Ené** : ah j'ai trouvé

5. **E** : alors je redis = vous avez cinq dessins là

6. **Mer** : oui

7. **E** : d'accord = ceux d' là-bas = on les oublie on les verra tout à l'heure = les cinq où il y a a un b un c un d un e = à côté de chaque dessin

8. **Ené** : oui

9. **E** : il faudra m'écrire deux mots qui vous semblent importants = = = par rapport aux dessins bien sûr = = deux mots que nous allons écrire à côté du dessin sur le tableau bien sûr↓
= = est-ce que c'est compliqué c' que je dis↑

10. **TA** : non non

11. **E** : quelqu'un veut redire à ma place↑

12. **Ené** : oui

13. **E** : vas-y Ené

14. **Ené** : les cinq dessins = il faut = a le b c d

15. **E** : oui (**ton affirmatif**)

16. **Ené** : i = i = il faut = il faut ga = il faut bien garder = il faut = il fait quoi = il faut écri =

17. **E** : écrire combien d' mots↑

18. **Ené** : écrire deux

2.8.2. Extrait N°8.2

Situation : après les explications et les consignes de travail l'enseignante interroge les élèves pour vérifier la compréhension de ces derniers en précisant les consignes.

Phénomène didactico-interactionnel observé : à l'aide des questions didactiques l'enseignante crée une situation de *recontextualisation* des données que les élèves ont certainement étudiées auparavant.

Date d'enregistrement : le 17 mai 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 8 : 07 à 9 : 40

1. **E** : vous allez écrire par rapport à ce que vous voyez (**accentuation sur le mot « voyez »**)
deux mots qui vous semblent importants = à dire = à écrire
2. **Erg** : le garçon = le garçon est sur la plage peut-être↓
3. **E** : êtes-vous d'accord↑
4. **Mer** : oui
5. **Ené** : non
6. **E** : Ené tu n'es pas d'accord
7. **TA** : xxx
8. **E** : ah t = on s'écoute on s'écoute on s'écoute
9. **Ené** : il est pas sur la bage = il est pas sur la bage parce qu'il y a un plateau ici = alors il est pas
10. **E** : Ené n'est pas d'accord = il dit le petit garçon n'est pas sur la plage
11. **TA** : xxx
12. **E** : Moha qu'est-ce que tu en dis↑
13. **Moha** : moi je va dire oui
14. **E** : tu vas dire qui qui qu'il est où↑ = = sur la plage ou pas sur la plage↓
15. **Moha** : oui
16. **E** : il est sur la plage = donc t'es d'accord avec
17. **Moha** : Erg
18. **E** : Erg = Mer = Mer oui = qu'est-ce que tu dirais toi↑
19. **Mer** : je dis non
20. **E** : non tu dirais non = = plage est-ce que vous pourrez écrire plage à côté du petit garçon↑
21. **TA** : non

22. **Moha** : le petit garçon = le petit garçon est il
23. **E** : ah = est-ce que j'ai d'mandé une phrase Moha↓
24. **Moha** : non
25. **E** : j'ai pas d'mandé une phrase cette après-midi = j'ai d'mandé deux mots (**accentuation sur « deux mots »**) = lors c'est encore plus simple qu'une phrase = tu vois Moha
26. **Ené** : maîtresse = je sais pour parler quoi = le petit garçon il neige = il nage
27. **E** : ah
28. **Ené** : voilà
29. **E** : ah
30. **Ené** : parce qu'il y a ça
31. **E** : êtes-vous d'accord avec nage↑
32. **TA** : non oui (**réponses mélangées**)
33. **A1** : neige
34. **E** : neige ou nage ↑
35. **TA** : nage
36. **E** : nage on l'a vu = justement on l'a vu avec nos ggggg la semaine dernière = = est-ce que le petit garçon = = vous êtes d'accord↑ qu'il est en train de nager↑
37. **TA** : oui

2.9. Extrait N°9

Situation : les élèves en classe et la maîtresse leur demande ce qu'ils ont fait ce matin. Est présente dans la classe ce jour-là une stagiaire qui commence son stage pour une période de trois mois.

Phénomène didactico-interactionnel observé : on note le même principe de *recontextualisation* que celui de l'extrait 8.2. Il y a un des questions didactiques et des précisions pour emmener l'élève à reproduire le contexte.

Date d'enregistrement : le 18 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 4 : 49 à 7 : 21

1. **E** : dites-moi c'qu'on a fait ce matin
2. **Siro**: moi = on a li
3. **E**: on a lu
4. **TA**: xxx
5. **E** : on essaie d' dire dans l'ordre
6. **Moha** : un travail là-bas
7. **E** : Moha xxx
8. **Ené** : laisse-moi = on a fait un travail
9. **E** : je prends ceux qui lèvent le doigt == Dav
10. **Dav** : et après = il a écrit son prénom à elle (**en parlant de la stagiaire**)
11. **E** : on a commencé = tu as raison = on a commencé par écrire le prénom de (**allongement sur le mot « de »**)
12. **A1** : marguet
13. **E** : marguet c'est moi == = Marrrrrr
14. **Moha** : Marie
15. **E** : Marie

16. **Ené** : je connais Marie

17. **E** : vous pouvez m'dire == redire les lettres de Marie = il y avait le

18. **TA** : m == a == r

19. **E** : le r

20. **TA** : i

21. **E** : le i et la petite lettre qu'on entendait pas

22. **TA** : e

23. **E** : puis après = on a fait quelque chose qu'on faisait pas d'habitude == Siro

24. **Siro** : on a entouré les mots

25. **E** : et les sons qu'on ==

26. **Siro** : entend

27. **E** : entendait == mais qu'est-ce que c'était↑t = c'était un petit travail très spécial ==
qu'est-ce que c'était ce travail↑

28. **Ené** : c'était très facile

29. **E** : t'as trouvé

30. **Siro** : lectir

31. **E** : ouais il y avait d' la lecture == mais pourquoi vous faisiez ce travail↑ = pourquoi on a fait ce travail↑

32. **Dav** : on a fait les dessins comme ça

33. **E** : pourquoi on l'a fait↑ = quand on a entouré

34. **Moha** : parce que je sais quand on on

35. **E** : Moha

36. **Moha** : on entend son nom et après on écrit son

37. **E** : oui = oui d'accord mais pourquoi j'ai donné ça ce matin↑

38. **Siro** : oui

39. **Moha** : ah oui je sais = pour un travail on travaille

40. **E** : c'est un travail pour voir quoi↑

41. **Siro** : je sais

42. **E** : Siro

43. **Siro** : c'est pou = c'est pour = regarder et pis pour se écrire pour se = on fait le = on fait le zupe = joupe = = et puis il faut il faut

44. **E** : oui mais est-ce = est-ce que c'était un travail nouveau que vous n' saviez (**accentuation sur saviez**) pas faire = que vous étiez en train d'apprendre = = que vous étiez d'apprendre ce matin

45. **Ené** : oui

46. **E** : sur ce travail-là

47. **Dav** : non

48. **E** : non = c'étaient tous des travaux que vous saviez faire = = vous vous souv'nez↑ et qu'est-ce qu'on va en faire quand on aura fini tout = qu'on aura vu toutes feuilles = quand on aura fini tous les exercices = on va les montrer à qui↑

49. **Siro** : à maman et papa

50. **E** : à maman et papa = pour montrer comment vous travaillez bien = et c'était↑ on avait appelé ça comment↑ = on avait appelé ça comment↑ les é

51. **Siro** : zévalitions

52. **E** : évaluations

2.9.1. Extrait N°9.1

Situation : l'enseignante demande à chaque élève de lire une phrase sur la fiche distribuée. C'est le tour de Thiv de lire.

Phénomène didactico-interactionnel observé : c'est en effet une fausse *SPA* car l'élève est en train de lire et les éléments potentiellement acquisitionnels sont déjà inscrits sur un support.

Date d'enregistrement : le 18 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 20 : 12 à 20 : 55

1. **E** : maintenant = = = on va faire = = =Thiv
2. **Thiv** : la tortue = = = tortue = =Julie a mange
3. **E** : ah il n'y a pas de a je vois pas de a moi
4. **Thiv** : de la
5. **E** : atttends = attends attends = la tortue de Julie = j'ai pas bien entendu
6. **Thiv** : la tortue de Julie mange
7. **E** : mange
8. **Thiv** : de la = = salade et des tar = = tines de confiture
9. **E** : ah c'est bien = tartines de confiture

2.9.2. Extrait N°9.2

Situation : il s'agit de l'écriture des mots déjà vus et travaillés en classe. L'enseignante demande donc à chaque élève d'écrire le mot qu'elle dicte sur son ardoise et ensuite le montrer à la classe afin d'en faire une correction collective.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la *SPA* est déclenchée au moment où l'enseignante tente d'approfondir la réflexion en cours. Elle met en place plusieurs façons de questionner l'élève afin d'avoir la réponse recherchée.

Date d'enregistrement : le 18 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 1 : 04 : 19 à 1 : 05 : 06

1. **E** : télé = = télé = on va le montrer = = = il y en a deux qui sont pas d'accord = viens voir
Moha = viens voir Dav (**les deux élèves vont vers la maîtresse et montrent leur ardoise à la classe**) = c'est vous qui dites = = = Siro Siro

2. **Siro** : non non

3. **Ené** : c'est Dav = c'est bien

4. **E** : pourquoi Dav c'est bon↑

5. **A1** : non non non

6. **E** : on dit pas bien = on dit c'est juste = = pourquoi↑ = Ené à toi

7. **Ené** : lui c'est juste (**les élèves parlent en même temps**)

8. **E** : attends attends

9. **Ené** : lui = = lui c'est bien (**en pointant le travail de Dav**) = lui c'est pas bien (**en pointant le travail de Moha**)

10. **E** : pourquoi tu dis que lui c'est juste et lui ce n'est pas juste = qu'est-ce qui manque↑

11. **Ené** : ça

12. **E** : comment ça s'appelle↑

13. **Ené** : il manque = il manque

14. **E** : les acc

15. **Ené** : cents

16. **E** : voilà = il manque les accents

2.9.3. Extrait N°9.3

Situation : après avoir terminé l'écriture des mots l'enseignante s'apprête à passer à l'activité suivante. C'est la suite de l'histoire (le bonnet rouge) qu'elle a commencée à raconter pendant le cours de la matinée. Siro a des doutes et se lance dans des explications.

Phénomène didactico-interactionnel observé : en laissant Siro s'expliquer et lui posant des questions de temps en temps, l'enseignante crée des conditions nécessaires d'*output intelligible* et celles de *recontextualisation* des données pour aider l'élève à produire un discours à bon scient.

Date d'enregistrement : le 18 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 1 : 11 : 14 à 1 : 11 : 58

1. **Siro** : mais t'as t'as déjà li maîtresse et pis t'as fini le le
2. **E** : le le
3. **Siro** : leeeee
4. **E** : le quoi↑
5. **Siro** : oui regarde il y a un petite garçon = qui qui va à la dehors jouer et pis le chapeau il a tombé = hein↑
6. **E** : oui
7. **Siro** : et pis il xxx et pis et pis il a rentré il est souri et pis et pis le lapin c'est fini
8. **E** : l'histoire est terminée
9. **A1** : pourquoi tu lis encore↑ = = la même
10. **Moha** : il est pas fini = il il est pas fini
11. **E** : est-ce que je suis arrivée là en disant l'histoire était finie↑
12. **Moha** : non non

2.10. Extrait N°10

Situation : La stagiaire prend toute la classe et introduit le son *F*. Elle demande aux élèves de lui donner des exemples de mot avec le son *F* et elle les écrit au tableau.

Phénomène didactico-interactionnel observé : le code écrit du mot photo pose visiblement des problèmes de compréhension à Mar. Le fait qu'elle ne comprenne pas la différence entre le code écrit et le code oral, elle continue à insister. La stagiaire se lance dans une *bifocalisation* en prévoyant des explications plus loin dans l'interaction.

Date d'enregistrement : le 19 avril 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 12 : 08 à 12 : 38

1. **Mar** : photo
2. **ST** : photo = alors = attends je vais écrire fantôme (**elle écrit le mot au tableau**) = il a des amis
3. **Dav** : pas dit
4. **Mar** : photo
5. **Ené** : il fait il fait
6. **ST** : photo (**elle écrit le mot au tableau**)
7. **Mar** : c'est quoi ça↑
8. **Mer** : xxx
9. **Mar** : c'est poto
10. **ST** : on va voir après = on va voir après Mar
11. **Mar** : c'est poto
12. **ST** : non = j'ai écrit correctement = on va voir après pourquoi j'ai écrit comme ça = d'accord↑

2.10.1. Extrait N°10.1

Situation : les élèves lisent des phrases assez longues. Il s'agit d'un photographe qui est venu prendre des photos de classe. Ené lit la dernière phrase « *vous les aurez dans quelques jours* » et l'enseignante questionne les élèves à la fin de la lecture.

Phénomène didactico-interactionnel observé : à travers cette *séquence analytique* l'enseignante étaye l'interaction avec des questions didactiques pour débloquer l'interaction au fur et à mesure qu'ils interagissent. Les propos de la conversation deviennent de plus en plus clairs et de moins en moins abstraits pour les élèves.

Date d'enregistrement : le 19 avril 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 01 : 10 : 16 à 01 : 11 : 22

1. **E** : alors = est-ce qu'ils vont avoir la photo tout d' suite↑
2. **TA** : non
3. **Ené** : demain = après-demain
4. **E** : dans quel = = ques = = jours = = = dans deux ou trois jours
5. **Dav** : ou quatre jours
6. **E** : qu'est-ce qu'il va faire le photographe↑
7. **Moha** : il va voir une photo
8. **E** : il va aller dans son quoi↑
9. **Moha** : chaise on est = assis **xxx** souvent chaise = = une photo = = = il va faite une petite photo
10. **E** : ouais = il a pris la photo après il va rentrer où↑
11. **Ené** : à la maison
12. **E** : dans sa maison ou oui = dans son laboratoire = = il va préparer quoi↑
13. **Dav** : il va préparer là comme ça (**en faisant des gestes avec ses mains**)
14. **E** : et dans quelques jours il va

15. **Moha** : il va xxx

16. **E** : qu'est-ce qu'il va faire après↑ quand elles s'ront prêtes↑

17. **Ené** : il va donner = il va donner à les élèves = les photos = les rendre = to les rend

18. **E** : voilà = il va apporter les photos dans la↑

19. **A1** : rue

20. **E** : dans la rue (**avec un air douteux**)

21. **Ené** : non dans l'école

22. **E** : dans l'école dans la == ici ça s'appelle comment↑ == dans la↑

23. **Moha** : classe

24. **E** : dans la classe

2.11. Extrait N°11

Situation : je viens de poser le dictaphone sur la table d'Ené. Sa voisine lui pose des questions sur l'objet.

Phénomène didactico-interactionnel observé : ce très court extrait laisse penser que la *recontextualisation* faite par Ené correspond à des données déjà entendues qu'il reproduit dans une situation. La *recontextualisation* fonctionne parce que le moment choisi est opportun.

Date d'enregistrement : le 22 mars 2010.

Temps d'enregistrement transcrit : de 01 : 12 : 46 à 1 : 13 : 00

1. **Ené** : touche pas = touche pas = tu n'as pas droit toucher

2. **Mer** : c'est quoi ça↑

3. **Ené** : c'est à Alex (**Mer essaie de toucher l'objet**) arrête

2.12. Extrait N°12

Situation : Moha, Mer, Mar et Ené sont dans leur classe de CP. Exceptionnellement, ils restent toute la journée dans cette classe car l'enseignante de la CLIN est absente pour des raisons pédagogiques. Il s'agit d'un cours de français langue maternelle. L'enseignante demande à la classe de repérer les sons « è » et « ê » dans des mots et d'entourer les sons. Ils doivent s'aider en s'appuyant sur les accents.

Phénomène didactico-interactionnel : aucun

Date d'enregistrement : le 26 avril 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 04 : 02 à 04 : 22

1. **Ené** : oh j'ai trompé
2. **A1** : oh misère catastrophe
3. **A2** : oh la catastrophe misère
4. **A3** : oh la catastrophe c'est très grave
5. **Ené** : ah avec le accent comme ça
6. **A4** : c'est pas grave la catastrophe

2.12.1. Extrait N°12.1

Situation : l'enseignante me parle du cas de Mer qui ne travaille pas en classe si elle n'est pas à côté d'elle. Elle l'appelle pour lui poser des questions sur l'exercice qu'elle vient de donner. L'exercice consiste à lire un petit texte non étudié en classe entière et à répondre à des questions.

Phénomène didactico-interactionnel observé : l'extrait présente plusieurs moments de *bifocalisation* car l'enseignante porte son attention à la fois sur le mot qui entrave la compréhension et sur les problèmes d'incompréhension que l'élève peut rencontrer dans la continuité de l'interaction. Si tel est le désir de l'enseignante l'élève doit en retour essayer de décoder la technique de l'enseignante pour répondre à cette double exigence.

Date d'enregistrement : le 26 avril 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 29 : 48 à 34 : 12

1. **E** : alors Mer ça parle de quoi↑
2. **Mer** : huh
3. **E** : ça parle de quoi↑ = = = une petite fille qui s'appelle
4. **Mer** : pas
5. **E** : Bé = = a
6. **E et Mer** : (en même temps) trice
7. **Mer** : Béatrice
8. **E** : qu'est-ce qu'elle fait↑ = = = elle va où↑
9. **Mer** : il va à l'école
10. **E** : c'est bien = = et qui la regarde↑
11. **Mer** : regarde
12. **E** : qui c'est qui la regarde↑
13. **Mer** : c'est = = =
14. **E** : qui la regarde partir↑
15. **Mer** : c'est maman
16. **E** : non = son = =
17. **Mer** : son son son père
18. **E** : père↑ tu sais c' que c'est↑ c'est le↑
19. **Mer** : c'est le hmmm = =
20. **E** : c'est quoi un père↑ = = = père tu sais c' que c'est↑ c'est le pa
21. **Mer** : pier

22. **E** : pa = = = c'est le papa = le père = = = et qui est-ce qui qui la suit↑ = = = qui est-ce qui veut aller avec elle↑

23. **Mer** : c'est pa = = c'est le = le = père

24. **E** : non le papa il la regarde = = qui veut aller avec elle↑

25. **Mer** : son son père

26. **E** : non c'est pas qu' l' père

27. **Mer** : son son te = = son pe

28. **E** : c'est quoi ce mot là↑

29. **Mer** : là

30. **E** : c'est quoi ce mot↑ = = = mais tu sais lire ce mot

31. **Mer** : ça

32. **M** : là (**en lui montrant le mot**)

33. **Mer** : p

34. **E** : c'est qui↑ pe

35. **Mer** : petit

36. **E** : son petit

37. **Mer** : chat

38. **E** : son petit chat = il s'appelle↑

39. **Mer** : pa

40. **E** : il s'appelle

41. **Mer** : pa = = = ta = = toou

42. **E** : patatouf = = la suit dans le jardin = = = et = = et un

43. **Mer** : un

44. **E** : petit
45. **Mer** : chat == ne == va == pas == à = l'école
46. **E** : elle veut dire un petit chat ne va pas à l'école == Bé == a == trice
47. **Mer** : Béatrice a = pe
48. **E** : appelle
49. **Mer** : appelle == son m = son p
50. **E** : son père == il appelle son père Kanto qui
51. **Mer** : qui
52. **Mer et E** : rentre (**allongent le mot**) == le petit chat
53. **E** : maint'nant t'as compris↑ ici c'est écrit quoi↑ == où va
54. **Mer** : où va
55. **E** : Béatrice
56. **Mer** : Béatrice
57. **E** : elle va où Béatrice↑
58. **Mer** : elle va avec le = le == l'école
59. **E** : à l'école == après c'est écrit = qui suit Béatrice = qui c'est qui suit Béatrice↑
60. **Mer** : à l'école == et
61. **E** : la suivre↑ qui veut aller avec elle = c'est qui↑
62. **Mer** : pe = p pa
63. **E** : non pas son père
64. **Mer** : papa

65. **E** : non pas son papa = qui c'est qui veut aller avec elle à l'école↑ (**Mer fait des grimaces**) ah oui d'habitude c'est les papas qui = ah oui je comprends = mais là = qui c'est = elle a quoi Béatrice en plus↑ = = elle a un = petit

66. **Mer** : petit chat

67. **E** : qui c'est qui veut la suivre↑

68. **Mer** : le petit

69. **Mer et E** : chat (**en même temps**)

70. **E** : qui fait rentrer Patapouf↑ = = qui c'est qui fait rentrer Patapouf↑ = son

71. **Mer** : son

72. **E** : père

73. **Mer** : père = son père

74. **E** : là tu vois = tu relis ça et tu écris en regardant dans l' texte = hein

2.13. Extrait N°13

Situation : Thiv, Dav, Siro et Erg sont dans leur classe de CP. L'enseignante lui demande de commencer la lecture d'une histoire qui est projetée sur le tableau.

Phénomène didactico-interactionnel observé : il s'agit ici d'une fausse *recontextualisation* car l'élève est en train de lire.

Date d'enregistrement : le 29 mars 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 37 : 20 à 38 : 08

1. **E** : on écoute Thiv = il faut que tu parles bien fort sans ta main devant

2. **Thiv** : le petit xxx parti vite xxx

3. **E** : lever

4. **Thiv** : et il **xxx**
5. **E** : très bien
6. **Thiv** : **xxx** c'est l'histoire drôle d'une petite bonhomme
7. **E** : un = alors un
8. **Thiv et E** : (**en même temps**) petit bonhomme
9. **Thiv** : au **xxx**
10. **E** : merci

2.14. Extrait N°14

Situation : l'enseignante travaille sur le son « *T* » que les élèves connaissent déjà. Elle leur demande de prendre leur ardoise pour écrire le son en question.

Phénomène didactico-interactionnel : les données d'*output intelligible* se trouvent dans les traces linguistiques lorsque les élèves parlent de leurs ardoises.

Date d'enregistrement : le 11 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 9 : 48 à 10 : 21

1. **E** : alors = allez chercher une ardoise = = il me semble que vous aviez des ardoises = = t'avais une ardoise dans les mains = de bon état Siro↑
2. **Siro** : oui = pas pas = pasque = il a
3. **E** : qu'est-ce qu'il y a↑ montre moi
4. **Siro** : attends = = = et pis j'ai pas d'feutre
5. **Moha** : moi z'en ai trois feutres
6. **Siro** : j'en ai = j'en ai = j'en ai pas d'feutres et pis
7. **E** : et pis et pis quoi↑ = = = et pis quoi tu n'as pas d' feutres
8. **Siro** : regarde = il a tout

9. **E** : abîmé

10. **Siro** : oui

11. **E** : tu peux pas écrire de l'autre côté

2.14.1. Extrait N°14.1

Situation : l'activité consiste à trouver des mots avec le son « *T* ». Les élèves circulent dans la classe et pointent des mots sur les affiches. L'enseignante se concentre sur l'affiche que Dav pointe.

Phénomènes didactico-interactionnels observés : on constate qu'il y a deux phénomènes à souligner, celui de *recontextualisation* et celui d'*output intelligible*. En effet, les élèves recontextualisent les formes acquises dans des situations de communication appropriées.

Date d'enregistrement : le 11 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 20 : 09 à 20 : 48

1. **E** : alors = Dav = = = laisse ta règle où elle était = oui voilà = lisez le mot qui est en dessous

2. **Erg** : taaar

3. **E** : descends descends Dav = un tout p = voilà stop

4. **Dav** : cartes (**d'autres élèves disent le mot**)

5. **Erg** : moi j'en ai à la maison

6. **E** : cartes = qu'est-ce qu'on fait avec des cartes↑

7. **A1, A2 et A3** : on jouait

8. **Moha** : on joue

9. **E** : on joue = voilà

10. **Moha** : maîtresse moi j'en ai à la maison

11. **A1** : moi aussi

12. **Erg** : maîtresse moi aussi j'ai joué à la maison avec des cartes

13. **E** : des cartes = alors Dav dit quelque chose = qu'est-ce que tu disais Dav↑

14. **Dav** : j'ai dit moi aussi

2.14.2. Extrait N°14.2

Situation : Moha demande à l'enseignante de lui expliquer un exercice qu'il ne comprend pas. Siro intervient pour dire à l'enseignante qu'elle sait comment il faut faire l'exercice.

Phénomène didactico-interactionnel observé : la *recontextualisation* est évidente dans la mesure où l'enseignante encourage l'élève à faire une récapitulation du cours précédent.

Date d'enregistrement : le 11 janvier 2010

Temps d'enregistrement transcrit : de 38 : 51 à 39 : 28

1. **E** : c' que tu fais Moha = des fois quand tu l' sais pas

2. **Moha** : tor tor (**en prononçant syllabe par syllabe**)

3. **E** : voilà

4. **Siro** : je sais je sais comment on fait = comme = comme ce matin on l'a fait avec maîtresse Monique

5. **E** : de quoi↑ = c'est moi Monique

6. **Siro** : celui-là (**en montrant l'exercice**)

7. **E** : oui

8. **Siro** : là

9. **E** : ça = avec maîtresse Catty

10. **Siro** : non avec maîtresse Monique (**en bien insistant sur le mot Monique**)

11. **E** : mais non c'était pas ce matin

12. **Siro** : mais si ça matin si tu l'as écrit **xxx** dit quelque chose

13. **E** : ahhhh = = quand il y avait des phrases à terminer

14. **Siro** : oui

15. **E** : on a fait des choses qui ressemblaient

16. **Siro** : oui

17. **E** : d'accord

2.14.3. Extrait N°14.3

Situation : les élèves doivent colorier des images d'une histoire étudiée. L'enseignante leur demande de colorier les dessins doucement avec des crayons de couleur.

Phénomène didactico-interactionnel observé : l'extrait expose la *bifocalisation* sur le mot « *stylo* » qui se fait à deux (l'enseignante et Siro). Alors que l'enseignante fait une focalisation sur l'objet de la communication, Siro fait une focalisation périphérique pour maintenir la compréhension.

Date d'enregistrement : le 11 janvier 2010

Temps de transcription transcrit : de 46 : 38 à 47 : 04

1. **E** : non non non colorier c'est pas un stylo = vous coloriez = c'est crayon de couleur ou feutre = = = c'est quoi ça↑

2. **Siro** : c'est pas c'est pas une stylo = non c'est des stylos pour colorier

3. **E** : où t'as trouvé ça↑

4. **Siro** : c'est ma c'est ma maman elle a acheté a cadour pour Noël

5. **E** : tu prêtes à Mer↑

6. **Siro** : oui

7. **E** : d'accord

Les phénomènes didactico-interactionnels qui ont été mis en lumière à travers des extraits révèlent la dimension pédagogique et métalinguistique de la communication en classe. C'est une dimension qui est très importante voire essentielle pour les ENAF dans leur parcours d'appropriation. Elle contribue à deux aspects dans l'acquisition de la L2 des ENAF. Premièrement, elle met en place un système d'automatisme qui aide les élèves à avoir des réflexes instinctifs et presque machinaux dans la communication didactique. Concrètement parlant, un ENAF doit être capable de comprendre des signaux d'ordre verbal ou non verbal que l'enseignant lui envoie pour qu'il adapte sa réaction, sa réponse, etc. en fonction de ces différents signaux. L'apprentissage de ce processus passe à travers ces phénomènes interactionnels qui se produisent de manière systématique dans la communication didactique.

Deuxièmement, cette dimension met les ENAF en lien direct avec le système linguistique (structures, formes, phonologie, etc.). Ce choc ou contact brusque avec l'autre langue, en l'occurrence le français, est atténué grâce aux phénomènes didactico-interactionnels car ils conduisent les ENAF de manière progressive vers un processus réflexif sur le système linguistique de la L2.

La dimension pédagogique et métalinguistique de la didactique devient en quelque sorte une partie intrinsèque dans l'appropriation de la L2 en situation de classe (simili-réseau social). Il est utile de mettre en avant cette dimension avant d'analyser les formes linguistiques acquises ou non acquises étant donné qu'elle est le vecteur de ces formes linguistiques que les ENAF doivent s'approprier.

3. Analyse des formes linguistiques présentes dans les interactions (tours de parole des élèves)

Pour avoir une vue d'ensemble de l'appropriation de la L2 des informateurs à travers le simili-réseau social, j'ai établi des tableaux concernant chaque élève avec des traces de l'appropriation de la langue cible, celles qui correspondent à la norme scolaire, et des écarts qui correspondent à des formes non standards considérées par la norme scolaire comme « fautives ». Je commenterai ensuite chaque tableau.

Afin de mieux rendre compte de différentes traces, je relèverai dans les interactions des uns ou des autres des phrases simples ou complexes, le lexique et la syntaxe employés. Chaque tableau se présente avec deux colonnes distinctes intitulées « **Ecart** » et « **Appropriation** » et dans chacune des colonnes il y a le numéro d'extrait et le tour de parole correspondant à des traces relevées. Dans la colonne « **Ecart** », il est à noter que les éléments en gras sont des formes fautives et qui doivent être mises en relation avec les éléments entre parenthèses qui, eux correspondent aux formes exactes recherchées.

Dans les analyses qui suivent, il ne s'agit pas des formes langagières acquises par les informateurs, il s'agit plutôt des formes linguistiques de la langue cible. Il est à mon sens plus judicieux de porter l'analyse sur cet aspect de l'appropriation puisqu'il est question d'observer les variétés de français qui existent dans ce type de réseau social. Les traces relevées dans les extraits sont sélectionnées par rapport à la norme scolaire du système linguistique de la langue française tant sur le plan syntaxique que sur le plan lexical.

L'analyse se fera en deux temps. Je vais d'abord procéder à une lecture analytique globale des tableaux et ensuite je ferai une lecture analytique individuelle des tableaux concernant chacun des ENAF.

3.1. Lecture analytique globale des tableaux.

L'objectif de ce balayage interprétatif des données est de mettre en évidence de manière générale les grands traits d'appropriation de la L2 et les grands traits d'écarts par rapport au système linguistique de la L2 qui sont présents chez tous les ENAF. Ce faisant, j'éviterai d'éventuelles répétitions pour ce qui est l'analyse individuelle de chacun.

Je vais traiter en premier lieu les données dans la colonne « Appropriation ». En parcourant cette partie des tableaux, je remarque que de nombreux éléments linguistiques (verbaux ou paraverbaux) ont été acquis par les élèves.

La maîtrise de l'**ordre canonique** (sujet-verbe-objet = SVO) de la langue est représenté par le schéma utilisé lorsque les élèves construisent leurs énoncés. On retrouve les exemples de ce schéma dans plusieurs énoncés (Tableau 28, E. n°9 / Tableau 29, E. n°5 / Tableau 30, E. n°14 / Tableau 31, E. n°12.1 / Tableau 32, E. n°2.6 / Tableau 33, E. n°9 / Tableau 35, E. n°4).

On peut déceler que **la notion de temps** dans les verbes et sa conjugaison est un élément que les élèves ont pu s'approprier. Il est question de trois temps verbaux distincts : le présent (Tableau 28, E. n°4.4 / Tableau 29, E. n°8.2 / Tableau 30, E. n° 1.5 et 6) ; le passé composé (Tableau 33, E. n° 8.1 et 9 / Tableau 35, E. n° 4.2) ; l'imparfait (Tableau 33, E. n°5) et le futur proche (Tableau 28, E. n° 10.1). Si les élèves arrivent à maîtriser les temps grammaticaux mentionnés plus haut, ils maîtrisent cependant un seul mode de ces catégories grammaticales qui est l'indicatif.

Les tableaux indiquent que **la structure et aussi le type de phrase- interrogative, affirmative, négative** est assimilé et pour cause on retient dans les interactions des élèves des énoncés de type affirmatif (Tableau 28, E. n°4.4 / Tableau 29, E. n°8.2 / Tableau 30, E. n°5), de type interrogatif (Tableau 31, E. n°11 / Tableau 32, E. n°4.2 / Tableau 33, E. n°4.2) et de type négatif (Tableau 28, E. n°4.5 / Tableau 33, E. n°5 / Tableau 35, E. n°14).

Pour aller plus loin dans l'appropriation des éléments linguistiques des ENAF, j'ajouterai que l'emploi des phrases affirmatives, interrogatives ou négatives dépend d'un ensemble de connaissances acquises permettant aux élèves de produire ces types de phrases. De manière sous-jacente, l'affirmation suppose que ce que l'on dit est considéré comme une vérité, une probabilité, une possibilité, etc. Quant à l'interrogation, elle indique qu'on est à la demande d'une information particulière pour combler un manque quelconque, remplir un vide avec les informations recherchées. Afin de réaliser l'acte d'interroger, l'élève doit mettre en œuvre des procédés syntaxiques telles que la forme interrogative « *est-ce que* », l'inversion du sujet, l'utilisation des pronoms, adjectifs et adverbes interrogatifs, tout cela est caractérisé par des intonations spécifiques (opération qui peut s'avérer très complexe dans certaines situations). Pour ce qui est de la négation, elle renvoie à l'idée de néant et d'absence de quelque chose. Les énoncés à la forme négative peuvent se réaliser avec plusieurs moyens linguistiques (la morphologie, la morphosyntaxe) mais d'après les données recueillies les ENAF emploient uniquement le morphème négatif « ne » en corrélation avec le « pas » lorsqu'il s'agit d'une phrase interrogative. Pour compléter l'analyse sur les phrases interrogatives des ENAF, je préciserai que l'absence de *ne* dans les formes de la négation (Tableau 28, E. n°4.5 / Tableau 33, E. n°5) atteste la présence d'une variété de français ou d'un registre de langue dit « familier » ou parfois oral, selon ce qu'ont mis en évidence les premiers E. Genouvrier et J. Peytard (1970) dans l'appropriation de la L2, et la suite, F. Gadet (1992) et d'autres.

Pour continuer dans ce même ordre d'idée et tout en me concentrant sur l'aspect phonétique de la L2, je constate que certains éléments de nature phonétique ont été acquis. **L'intonation** définissant le statut de la phrase (voir le paragraphe précédent) est un constituant de la L2 que les ENAF maîtrisent. Il s'agit ici de l'intonation envisagée dans sa valeur syntaxique, c'est-à-dire que la mélodie adoptée par les ENAF dans leurs énoncés détermine le type auquel se rattache la phrase. Ils peuvent varier la fréquence et l'intensité de leur voix, ce qui produit des intonations différentes (montante, descendante et plate) qui indiquent à leurs interlocuteurs qu'ils sont en train d'interroger, d'affirmer, etc.

La gestion des pauses (présence ou l'absence de pause) dans la chaîne parlée (verbale) est un élément que les élèves ont certainement assimilé. Qu'il s'agisse d'un seul groupe rythmique (Tableau 28, E. n°4.4 / Tableau 30, E. n° 3 / Tableau 33, E. n°8), ou de plusieurs groupes rythmiques (Tableau 29, E. n°1.4 / Tableau 30, E. n°8 / Tableau 33, E. n°5). En marquant ces pauses, les ENAF signalent que leurs énoncés sont, soit inachevés ou soit achevés.

En second lieu, je vais porter mon attention sur la colonne « **Ecart**s ». Cette partie des tableaux permettent de mettre en évidence globalement ce qui est considéré comme fautif par rapport à la norme scolaire. Les remarques générales que je vais établir prennent en compte l'ensemble des tableaux. Les écarts détectés à la lecture des tableaux prouvent premièrement que **le lexique** (défini en tant que terme linguistique général) pose souvent problème lorsque les ENAF s'expriment. Ces écarts lexicaux présentent dans la plupart des cas des problèmes d'ordre grammatical. A titre d'exemple le tableau 28, E. n°4.4 illustre la non-acquisition de l'accord du genre avec un adjectif qualificatif et le tableau 30, E. n° 4.4 expose un problème encore plus complexe sur le plan du lexique. L'absence totale d'une connaissance sur la **catégorie morphologique des genres** entraîne des écarts importants dans l'énoncé prononcé par Moha. Le premier écart est de transformer le substantif féminin en masculin et le deuxième est d'accorder ce substantif avec un adjectif masculin.

Le problème **des genres grammaticaux** est qu'ils se généralisent toujours en termes de masculin et féminin. Le genre grammatical se manifeste sous différentes formes incorrectes de la L2 : la reprise d'un nom au masculin ou au féminin par un pronom personnel, comme en témoigne E. n° 9.3 dans le tableau 30 ; le changement de genre sur un nom dans le tableau 35, E. n° 14.3.

Les écarts de nature phonétique sont également présents, dans la **prononciation**. Les ENAF rencontrent des difficultés de prononciation et chaque élève a des difficultés particulières soit avec des phonèmes spécifiques ou avec la totalité des phonèmes constituant un mot, et cela a pour résultat une déformation du vocabulaire en question. Le tableau 30, E. n°1.3 révèle le problème de prononciation au niveau d'un mot et le tableau 35, E. n° 9 révèle un problème de prononciation différent, celui d'un phonème.

La conservation du [z] lorsqu'il s'agit de la liaison consonantique sur des mots qui commencent avec une voyelle. Autrement dit, l'élève a tendance à maintenir le [z] même s'il n'y a pas lieu de faire la liaison. Le tableau 28, E. n° 4.1 et le tableau 35, E. n° 9 rassemblent des exemples révélateurs de ce genre de problème.

Au terme de l'inventaire général parcouru sur l'ensemble des tableaux, je constate que certains traits d'appropriation relèvent des traits linguistiques universels (universaux du langage) qu'on peut retrouver dans toutes les langues et que d'autres relèvent plus du phénomène d'imprégnation due à la systématisation du schéma linguistique de la L2.

Quant aux écarts, ils ont vocation à mettre en lumière les particularités du système linguistique de la L2. La non-maîtrise des éléments ou des difficultés d'appropriation des éléments linguistiques de la langue cible par rapport à la norme scolaire souligne une absence d'opérations cognitives que l'élève n'a pas l'habitude de faire dans sa L1, et ceci tout en sachant qu'il ne s'est pas encore approprié complètement sa L1.

3.2. Lecture analytique individuelle des tableaux

3.2.1. Tableau 28. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Dav

Ecart			Appropriation		
N° d'extrait	Tours de parole	Traces	N° d'extrait	Tours de parole	Traces
4.1	2	zoiseaux	4.4	7	Il y a deux
4.4	9	Premier (syllabe)	4.5	14	On le voit / on l'entend pas
9	32	On a fait les dessins / comme ça	9	10	Et après / il a écrit son prénom à elle
10	3	Pas dit	10.1	13	Il va préparer / là / comme ça
			14. 1	14	J'ai dit / moi aussi

Les traces relevées mettent en avant, en premier lieu, une appropriation de certains éléments syntaxiques assez complexes : l'emploi du complément d'objet direct (COD) (4.5-14), ce qui suppose la reprise d'un élément dans l'idée précédente de l'énoncé et en sachant si l'objet de la reprise est féminin ou masculin ; la préposition « à » suivie d'un syntagme nominal (9-10) ; le pronom personnel tonique « moi » avec l'adverbe « aussi » (14.1-14) qui implique un sous-entendu porté sur le verbe en question (dire).

En second lieu, la bonne conjugaison des verbes à différents temps verbaux et le choix adéquat de l'auxiliaire avec le verbe au passé composé (9-10 / 41.1-14) montre que Dav peut différencier les verbes qui se conjuguent avec auxiliaire « être » et ceux avec l'auxiliaire

« avoir ». Il y a également une variété d'énoncés (des phrases simples et des phrases complexes) mais tout aussi courtes les unes que les autres.

Par ailleurs, un certain nombre de détails montre que Dav a encore du parcours à faire pour atteindre la norme scolaire. La catégorisation des mots en groupe féminin ou masculin (4.4-9) est encore instable. Le manque de vocabulaire pour exprimer ses idées se fait entendre, d'où l'utilisation de « *comme ça* » (9-32) pour dire qu'il a dessiné avec des crayons de couleur. L'énoncé grammaticalement incomplet (10-3) où Dav semble avoir oublié le sujet et l'objet de sa phrase.

En somme, je note que le simili-réseau exerce son effet sur l'appropriation de la L2, en l'occurrence sur le système linguistique de cette dernière.

3.2.2. Tableau 29. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés d'Erg

Ecart			Appropriation		
N° d'extrait	Tours de parole	Traces	N° d'extrait	Tours de parole	Traces
5	2	Il fait / Moha / une grosse bêtise	1.4	4	les abeilles / eh eh / à la maison / j'en ai à la maison / j'en ai
6	63	Gazo (gazon)	5	12	Il a fait une grosse bêtise
7	8	Comme Moha / il fait maîtresse /	8.2	2	Le garçon est sur la plage peut-être

		comme ça			
			14.1	12	Maîtresse / moi aussi / j'ai joué à la maison / avec des cartes

Le tableau d'Erg rend compte de la maîtrise de certains traits linguistiques de la L2 et les décalages de celle-ci par rapport à la norme. Il peut se repérer dans le temps et dans l'espace comme en témoignent les énoncés en 1.4-4 et 14.1-12. Il est capable aussi d'inscrire des événements dans le temps (5-12) et cette phrase met en évidence d'autres acquis. D'abord, le passage de la première personne du singulier à la troisième personne au passé. Ensuite, l'accord de l'adjectif qualificatif en genre et en nombre, donc une bonne catégorisation des genres est présente. On peut relever le même type d'exemple en 8.2-2 mais au présent, de plus, il rajoute à son énoncé un élément de doute avec l'expression « *peut-être* ».

En 1.4-4, la présence du pronom « *en* » qui renvoie à l'article partitif « *du* » parce qu'il s'agit ici *du miel* est un indice qui atteste qu'Erg peut employer un article partitif devant des noms indénombrables et peut utiliser « *en* » comme COD pour remplacer un nom indénombrable.

Si on jette un regard sur les écarts, on s'aperçoit que certains problèmes subsistent tels que la prononciation en 6-63, et encore l'ordre des mots en 5-7 et 7-8. Il est cependant paradoxal, du moins pour l'ordre des mots, car la colonne « appropriation » démontre des données complètement contraires. Pour que les énoncés d'Erg soient conformes aux règles de la langue il aurait dû réorganiser l'ordre des mots pour rester dans le « bon usage » de la langue. Cet écart, aussi fautif soit-il, apporte un supplément d'information sur l'appropriation de la L2 d'Erg. L'élève est en cours d'acquérir quelque chose qui dépasse le niveau grammatical de la langue et qui relève du domaine de la communication orale qu'on nomme la spontanéité.

Après la lecture de ce tableau, il est à remarquer qu'Erg est sur la bonne voie de l'appropriation des formes linguistiques de la L2, mais je m'interroge toutefois sur la place de la spontanéité dans cette appropriation du système linguistique de la langue. C'est-à-dire qu'il arrive à un stade où il s'exprime avec des mots approximatifs qui correspondent plus ou moins à la situation de communication sans trop réfléchir.

3.2.3. Tableau 30. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Moha

Ecart			Appropriation		
N° d'extrait	Tours de parole	Traces	N° d'extrait	Tours de parole	Traces
1.3	4	Dans un cahier / là-bas (livre)	1.5	5	Je montre
1.3	8	Je l'a vu / dans ce ce / cette livre / là / je l'a vu	1.5	9	Pour manger
1.5	11	Un onorange (une orange)	2	2	Ah / elle est cassée (la craie)
2	34	Parce qu'il a quek chose là (il y a)	5	7	Il écrit deux fois
4.4	5	Le premier (la première syllabe)	6	10	C'est vert

6	8	C'est pour ah / dans le jardin / il y a comme ça / le gazin / il y a plein	8	18	Elle travaille bien / elle est là-bas
8.2	13	Moi je va dire oui	14	10	Maîtresse / moi / j'en ai à la maison
9.3	10	Il est pas fini / il / il est pas fini (l'histoire)			
10.1	9	Chaise on est / assis / souvent chaise / une photo / il va faite une photo			

Après une vue globale des données et de manière quantitative, j'aurai tendance à dire que les interventions de Moha sont davantage caractérisées par des écarts que des acquis. Primo, au sujet de l'appropriation, les données indiquent un ensemble de formes linguistiques acquises chez l'élève. On inventorie, premièrement, la bonne conjugaison des verbes (de tous les groupes) au présent (1.5-5 / 2.2 / 5-7 / 6-10 / 8-18 / 14-10). Deuxièmement, la reprise anaphorique d'un nom au féminin en employant un pronom personnel sujet (2-2). Troisièmement, l'usage de l'adjectif qualificatif sans accord en genre devant la locution

verbale « *c'est* ». L'invariabilité des adjectifs qualificatifs devant certaines structures (ici, il s'agit de *c'est*) semble être acquise. Ensuite, en 8-18, on peut noter l'emploi de l'adverbe « *bien* » pour décrire une action quelconque « *travailler* » et on peut noter également l'emploi de la locution adverbiale « *là-bas* » et il est évident qu'en disant ce mot Moha a accompagné son discours d'un geste approprié (synchronisation interactionnelle), ce qui engage de sa part une évaluation de distance d'éloignement ou de proximité par rapport au lieu où se trouve.

Enfin, le prénom « *en* » qui reprend un article partitif (14-10) et la forme pleine du pronom personnel « *je* ». Le « *moi* » dans son énoncé démontre que Moha veut mettre l'accent ou insister sur sa personne.

Secundo, au sujet des écarts, on répertorie des éléments qui sont considérés comme des formes erronées par rapport à la norme scolaire. En scrutant les données, je peux établir une première catégorie d'ordre lexical. On retient en 1.3-4 la généralisation du mot « *cahier* » comme terme générique pour désigner un « *livre* », la déformation lexicale du mot « *orange* » en 1.5-11 (on peut expliquer cela par le fait que Moha voulait appliquer la liaison obligatoire dans « **uneorange** »), la création du mot « *gazin* » en 6-8 pour parler du « *gazon* ».

La deuxième catégorie est plutôt d'ordre grammatical, on observe une conjugaison inexacte dans certains énoncés, notamment à la première personne du singulier, au passé (1.3-8) et au présent (8.2-13). Il y a la confusion sur la catégorie des genres avec l'utilisation d'un démonstratif féminin pour désigner un nom au masculin (1.3-8) après avoir hésité entre « *ce* » et « *cette* ». Le même principe se produit avec un anaphorique au masculin pour reprendre un nom au féminin en 4.4-5 et 9.3-10. La différenciation des énoncés avec la construction personnelle ou la construction impersonnelle reste instable et c'est la raison pour laquelle on voit un usage inapproprié en 2-34 de « *il a* » (pronom personnel) au lieu de « *il y a* » (pronom impersonnel).

La troisième catégorie est d'ordre agrammatical, dans une tentative de construire un énoncé complexe (10.1-9) avec plusieurs éléments liés entre eux par éventuellement des coordinations, Moha commet des impairs agrammaticaux. Le manque d'éléments grammaticaux provoque quasiment un effet d'« *agrammatisme* » dans son énoncé.

Il se dégage de cette analyse que Moha participe beaucoup au sein du simili réseau social et que la possibilité de s'approprier les formes linguistiques de la L2 est grande, mais il

en va de même pour ce qui est des écarts ; plus Moha s'exprime plus il a tendance à produire des écarts. En effet, cela doit être un élément moteur dans son appropriation, car la particularité de ce réseau social joue en sa faveur, puisqu'il a pour objectif de réduire les écarts qui existent entre la norme et l'interlangue de l'élève.

3.2.4. Tableau 31. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Mer

Ecart			Appropriation		
N° d'extrait	Tours de parole	Traces	N° d'extrait	Tours de parole	Traces
1.5	1	Ça / maîtresse / ça quoi ça	2.1	16	C'est là
6	43	Gazin (gazon)	3	16	à moi
			11	2	C'est quoi ça ?
			12.1	9	Il va à l'école
			12.1	23	C'est pa / c'est le / le père

Il ressort de ce tableau (en plus des constats directs dans la classe) que Mer ne participe pas beaucoup en cours et que les traces d'appropriation et d'écarts ne sont pas nombreuses. Cela s'explique par le fait qu'elle est arrivée tardivement en CLIN (voir son portrait sociologique, page 166). En s'intéressant aux traces d'appropriation, on s'aperçoit qu'elle s'exprime avec des énoncés très courts. La locution verbale « *c'est* » est régulièrement utilisée dans la construction de ses énoncés (2.1-16 / 11-2 / 12.1-23). Par contre, l'utilisation de cette locution verbale est suivie de différentes formes linguistiques qui laissent penser à

une acquisition possible. En 2.1-16, l'adverbe de lieu « *là* » qui montre qu'elle peut contextualiser une situation. En 11-2, le pronom interrogatif « *quoi* » accompagné d'un pronom démonstratif neutre « *ça* » ne m'apprend pas seulement que Mer peut poser des questions sur des choses qui sont plus ou moins éloignées d'elle, mais qu'elle a aussi conservé une trace d'appropriation du registre dit « familier » du langage. En 12.1-23, le substantif « *le père* » montre qu'elle peut nommer les choses et j'irai plus loin car l'hésitation sur le « *pa* » (elle voulait sans doute dire **papa**) avant qu'elle dise « *le père* » dévoile la notion de synonymie chez elle. Elle est consciente que deux unités peuvent avoir le même référé.

L'expression « *à moi* » (3-16) composée de la préposition « *à* » et le pronom personnel tonique de la première personne du singulier « *moi* » signifie que l'un des termes de l'appartenance est assimilé. Dans 12.1-9, on assiste à la construction grammaticalement correcte d'une phrase simple avec la bonne conjugaison « *va* » (présent simple d'un verbe irrégulier) la bonne préposition qui accompagne le verbe « *à* » et le bon vocabulaire « *l'école* ».

En ce qui concerne les écarts, on remarque la création lexicale (6-43) pour désigner quelque chose. La présence de « *quoi ça* » dans l'énoncé 1.5-1 qui est incontestablement censé être la partie d'une question expose un fait que j'ai évoqué plus haut en étudiant l'énoncé 11-2, l'acquisition de « *quoi ça* ». L'écart repéré ici affirme que l'appropriation se fait par l'addition des éléments afin de former des structures correctes. La comparaison de cette structure fautive (1.5-1) avec la structure correcte (11-2) s'installe de manière inévitable. Je pense qu'en posant la question en 1.5 Mer cherchait encore la bonne structure car une brève analyse phonétique de « *ça* » décèle qu'il contient la même composante prosodique que « *c'est* ». Il est donc apparent que l'énoncé mal structuré de Mer démontre le rapprochement et la recherche de la bonne forme de la L2.

L'appropriation de la langue cible par Mer peut correspondre au schéma imprégnation-addition-réutilisation et c'est pour cela que le simili- réseau social est important dans le sens où il va l'aider à mettre de l'ordre au cours de son apprentissage.

3.2.5. Tableau 32. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Mar

Ecart			Appropriation		
N° d'extrait	Tours de parole	Traces	N° d'extrait	Tours de parole	Traces
4.2	6	Siro / c'est pour gomme	2.6	6	On met
10	9	C'est poto (photo)	2.6	18	Là / ça fait sept
			4.2	4	Qu'est-ce qui s' passe ?

Ce tableau présente les interventions de Mar, qualifiées de pertinentes pour l'analyse qui suit. Je tiens à préciser qu'elle est plutôt observatrice et passive dans son parcours d'appropriation (d'ailleurs ce que révèle la fiche d'observation concernant son réseau social, voir le tableau 21, page 193).

On voit que du côté de l'appropriation la maîtrise de la conjugaison de verbes au présent de l'indicatif (2.6-6 / 2.6-18), notamment des verbes irréguliers comme **faire** et **mettre**. En 2.6-18, on observe l'emploi de l'adverbe de lieu « *là* » qui met en relation ce qui est dit avec la situation. Je déduis aussi de cet énoncé que Mer a acquis le système de comptage de la L2 parce qu'elle est parvenue à effectuer des opérations de mathématiques, de plus en L2 (ces données ont été recueillies pendant un cours de mathématiques, voir page 286).

L'énoncé en 4.2-4 met en évidence la locution interrogative complexe « *qu'est-ce qui* » qui est suivie d'un verbe pronominal lexicalisé « *s' passe* ». Cette question (ouverte) laisse comprendre qu'il y a acquisition d'une forme interrogative dans le répertoire verbal de Mer mais l'aspect le plus remarquable dans cet énoncé n'est pas tellement que la forme interrogative soit complexe, c'est plutôt la chute de **e** dans le verbe « **se passer** ». Ce qui m'emmène à souligner que Mer s'est également approprié une certaine forme d'énonciation.

Du côté des écarts, il faut noter l'absence du déterminant (4.2-6) lorsqu'elle fait sa requête auprès de sa compatriote et on peut émettre l'hypothèse qu'elle n'a pas encore intégré tous les déterminants et leur fonction dans son apprentissage. Quant à l'écart en 10-9, il est dans l'interprétation et la réalisation verbale « *poto* » que fait Mer par rapport au code écrit « *photo* ». Il y a évidemment confusion entre la marque graphique et le phonème réalisé oralement. Ce problème d'ordre graphique qui est à la fois étroitement lié à la phonologie indique la non-acquisition du phonème [f] qui est représenté par plusieurs signes graphiques.

Malgré une participation peu régulière en CLIN ou CP, Mer semble avoir acquis certains éléments de la langue cible et elle peut même faire des réflexions sur les découpages de celle-ci lorsqu'elle est étudiée à travers le simili-réseau social.

3.2.6. Tableau 33. Traces d'appropriation et d'écarts dans les énoncés d'Ené

Ecart			Appropriation		
N° d'extrait	Tours de parole	Traces	N° d'extrait	Tours de parole	Traces
3.1	4	Oui / c'est un basson / on pêche un basson (poisson)	5	4	Ouais / Moha / c'est pas bien / une grosse bêtise / c'était une grosse bêtise
5	4	On n'a pas le droit faire une bêtise	5	6	J'étais pas avec lui
5	9	Je va écrire dix fois	8	9	On est cinq
8.1	16	Il faut / il faut ga / il	8	14	Il est malade

		faut bien garder (regarder) / il faut / il fait quoi / il faut écri			
8.2	9	Il est pas sur la bage (plage) / il est pas sur la bage parce qu'il y a un pateau (bateau) ici / alors / il est pas	8.1	4	Ah / j'ai trouvé
10.1	17	Il va donner / il va donner à les élèves / les photos / les rendre / to les élèves	9	8	Laisse-moi / on a fait un travail
			9	16	Je connais Marie

Un premier regard sur le tableau d'Ené dévoile des énoncés davantage élaborés que certains élèves de la CLIN. Je dois préciser qu'Ené est un redoublant de la CLIN, ainsi qu'en CP. Logiquement, il a plus d'aisance et plus d'acquis que ses camarades de la CLIN. De prime abord, ses interventions montrent qu'il s'est approprié autant de formes linguistiques de la L2 qu'il produit des énoncés erronés. Elles montrent également qu'il intervient régulièrement en cours.

Je vais commencer par me focaliser sur les traces d'appropriation, une lecture générale informe que l'élève peut se repérer dans le temps : au passé (5-6 / 8.1-4), au présent (8-9 / 9-16). S'il arrive à se repérer dans le temps c'est qu'il maîtrise les formes de conjugaison ; qu'il s'agisse des verbes réguliers en 8.1-4 ou des verbes irréguliers en 9-16, 9-8 et 8-14. Pour continuer dans le même ordre d'idée, je vais m'arrêter sur les énoncés suivants : 5-4, 5.6, 8.1-4 et 9-8. Les deux premiers énoncés, on observe l'utilisation de l'imparfait « *c'était / j'étais* » et dans les deux derniers, on observe l'utilisation du passé composé « *on a fait / j'ai trouvé* ». Pour dépasser l'acquisition des formes, je pense que dans le fond Ené parvient à distinguer la valeur temporelle de ces deux formes du passé, bien entendu à l'aide des contextes. Il est certain qu'il a compris que l'emploi du passé composé renvoie à une valeur d'accompli « *on a fait / j'ai trouvé* » et que celui de l'imparfait renvoie à la position de l'énonciateur dans la situation « *j'étais* » et renvoie également à une valeur aspectuelle de la situation « *c'était* ».

On remarque une certaine connaissance en catégories des genres « *un travail* » en 9-8, « *une bêtise* » en 5-4 et l'accord des adjectifs qualificatifs adéquat « *une grosse bêtise* » en 5-4.

A part le mode indicatif des temps qu'on retrouve dans presque tous les énoncés, il y a aussi le mode impératif qu'on relève en 9-8 « *laisse-moi* ». L'utilisation de différents modes Erg instaure de manière inconsciente un type de communication et exige une attitude à l'égard de ses énoncés. Par exemple en 9-8, il s'attend à ce qu'on lui donne la parole par rapport à l'ordre donné.

Dans les énoncés 8-9, 8-14 et 9-16, on note des structures simples dont trois schémas se dessinent : le premier correspond à celui de **sujet - verbe - adverbe de quantité** « *on est cinq* », le second correspond à celui de **sujet - verbe - adjectif qualificatif attribut** « *il est malade* » et le troisième correspond à celui de **sujet - verbe - complément d'objet direct** « *je connais Marie* ». Sans aucun doute, Ené s'est approprié, en plus des formes grammaticales, plusieurs schémas linguistiques qui lui permettent de construire des structures de différentes catégories grammaticales.

Dans la colonne **Ecarts**, ce qui attire l'attention dans un premier temps, c'est le problème de prononciation assez récurrent qui déforme les mots, provoquant par la suite un décalage avec les mots d'origine lorsqu'ils sont correctement prononcés. Ce décalage autrement dit crée des éléments erronés par rapport à la norme comme en témoignent les exemples suivants : « *basson* » au lieu de « **poisson** » (3.1-4), « *bage* » au lieu de « **plage** »

et « *pateau* » au lieu de « **bateau** » (8.2-9). L'explication que je pourrai donner à cette prononciation déformée, qui concerne particulièrement les phonèmes [b] et [p] est le fait que la L1 de l'élève ne contient pas le phonème [p]. Quant à l'énoncé 8.1-16, il présente aussi un problème de phonétique mais d'une complexité différente. Ené a procédé à une opération d'aphérèse « *garder* » pour **regarder** » qui a changé la forme et le sens du verbe en question. La transformation fait que son énoncé reste acceptable sur le plan grammatical mais inacceptable sur le plan contextuel. Je suppose qu'il voulait tout simplement faire chuter le [e] dans « **regarder** » pour arriver à « **r'garder** ». Cela indique qu'Ené commence à intégrer la façon de parler dite familière dans son répertoire.

Dans un second temps, on remarque la longueur de ces énoncés qui englobe quelques caractéristiques de l'oralité, à savoir ; des hésitations, des répétitions, etc. Au niveau de l'appropriation, cette attitude dissimule une prise de risque plus grande à produire des écarts, et d'un point de vue linguistique, elle permet de mettre en lumière des éléments non acquis chez Ené.

En 5-4, l'absence de la préposition « **de** » devant l'expression « **ne pas avoir le droit** » fausse complètement son énoncé. Cela ne veut pas dire qu'il n' a pas acquis la forme de cette préposition, il n'a peut-être pas encore maîtrisé l'utilisation de celle-ci dans les différents co-textes grammaticaux. On retrouve un autre problème qui peut se greffer à celui des prépositions, en 10.1-17, lorsqu'Ené emploie « *à les élèves* », on note bien la présence d'une préposition « *à* » mais la combinaison de celle-ci avec l'article défini « *les* » pour donner l'article défini contracté « **aux** » est manquante. Il est donc clair que l'élève n'a pas encore intégré de la forme contractée des articles définis devant la préposition « **à** » dans son apprentissage. Il y a un autre exemple de ce genre dans le même énoncé (10.1-17) « *les rendre to les élèves* ». Il voulait dire « **les rendre à tous les élèves** », dans sa version on remarque qu'il manque certainement la préposition « **à** » alors qu'il l'avait utilisé juste avant dans le même énoncé. Ces écarts montrent que l'acquisition de la préposition « **à** » est en cours et le fait que son utilisation soit irrégulière et instable prouve que le processus d'appropriation est actif.

La conjugaison du verbe « **aller** » au présent de l'indicatif à la première personne du singulier lui pose encore des problèmes « *je va écrire dix fois* » en 5-9. La conjugaison particulière de ce verbe peut expliquer l'emploi erroné du radical par rapport au pronom sujet mais ce qui est intéressant et important de souligner c'est qu'Ené maîtrise au moins un des

quatre radicaux du verbe « **aller** ». Ce qu'il ne maîtrise pas (encore) est la bonne répartition des radicaux aux pronoms personnels sujets correspondants.

Selon la lecture du tableau ci-dessus, on arrive à la déduction que l'appropriation de la L2 chez Ené est quelque sorte profonde dans la mesure où les traces d'appropriation mettent en évidence des opérations linguistiques complexes et les traces d'écarts rendent compte d'un comportement idiosyncrasique qui explique certaines acquisitions implicite de la L2.

3.2.7. Tableau 34. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Thiv

Ecart			Appropriation		
N° d'extrait	Tours de parole	Traces	N° d'extrait	Tours de parole	Traces
9.1	2	La tortue / tortue / Julie a mangé	9.1	8	De la salade et des tartines de confiture
13	6	C'est l'histoire drôle d'une petite bonhomme	13	8	Petit bonhomme

Avant de commencer, il convient de préciser que Thiv est un élève extrêmement timide et qui parle très peu.

Les propos recueillis concernant ses interventions dans les deux colonnes « **Appropriation** » et « **Ecart** » sont particuliers parce qu'il s'agit de la lecture (faite par lui-même) à la demande de l'enseignante. Les traces d'appropriation restent dans le domaine de la phonétique car ce sont des phrases lues qui ont été relevées pour l'analyse qui suit. Ce

qu'on peut retenir au niveau de l'appropriation c'est la reproduction orale des formes phonétiques de la langue qui se rapprochent sans aucun doute à toutes les propriétés phonologiques et phonétiques de la L2, ce que laissent apercevoir les énoncés 9.1-8 et 13-8. Sur le plan phonologique et toujours en lien avec la lecture, il y a une prise de conscience des règles de l'agencement des phonèmes dans la chaîne parlée et il y a aussi une assimilation des éléments phoniques tels que le ton, l'intonation qui rendent ses énoncés perceptiblement distinctifs. Sur le plan phonétique, Thiv s'est approprié quelques éléments du système vocal de la L2 pour en faire une réalisation matérielle des sons.

Comme il est question de lecture, la graphie est un paramètre à prendre en considération dans l'appropriation de la L2 de Thiv. La reconnaissance des graphèmes dans l'articulation de ceux-ci dans le système d'écriture et des unités graphiques qui composent une phrase écrite. S'il reconnaît ces propriétés de l'écrit c'est qu'il a intégré un certain nombre d'éléments constitutifs du système écrit de la L2.

C'est la raison pour laquelle les deux énoncés (9.1-8 et 13-8), bien qu'ils ne soient pas de véritables productions orales de Thiv, ont été sélectionnés car ils exposent une appropriation passive des traits fondamentaux de la langue cible chez lui.

Les traces d'écarts récapitulent plus ou moins la même réflexion faite plus haut mais à tendance inverse. Dans 9.1-2, Thiv ne lit pas le [de] « *la tortue / la tortue Julie* » et ne prononce pas le son [é] dans sa phrase « *a mange* ». Le fait de ne pas lire le « **de** » peut être interprété comme un évitement volontaire parce qu'il ne peut pas le reproduire oralement et la prononciation de [e] à la place de [é] montre qu'il a intégré une seule référence correspondant à la réalisation verbale de la graphie [e] ou [é].

L'écart réalisé en 13-6 mérite d'être examiné autrement. C'est-à-dire que lors de sa lecture Thiv transforme le genre du substantif « **bonhomme** » au féminin en faisant un changement au niveau de l'article indéfini et de l'accord de l'adjectif qualificatif « *d'une petite bonhomme* ». Il ne s'agit pas d'une reproduction verbale proche de la version écrite, il ne s'agit pas non plus d'un évitement volontaire de sa part, il est bel et bien question de la transformation d'un segment de la phrase. En m'interrogeant sur ce changement, j'arrive à la déduction que Thiv a reproduit les acquis qu'il a dans son interlangue et pour cette phrase (13-6) il a fait le rapprochement avec ce qu'il possède dans son système intermédiaire mais pas aux unités graphiques qu'il était en train de lire.

Je ne peux pas me prononcer de manière assertive sur l'appropriation de la L2 chez Thiv dans le sens où ses interventions en cours se limitaient à la lecture des phrases ou des mots. Néanmoins, sa lecture permet de découvrir des éléments qu'il a déjà acquis.

3.2.8. Tableau 35. Traces d'appropriation et d'écart dans les énoncés de Siro

Ecart			Appropriation		
N° d'extrait	Tours de parole	Traces	N° d'extrait	Tours de parole	Traces
1.4	10	Ah oui et là / il faut / c'est nous dessiner ici / c'est nous dessiner là	4	8	On lit / on lit l'autre mot
9	2	Moi / on a li (lu)	4	14	Oui / dans le mot / on lit pas x / on lit i
9	30	Lectir (lecture)	4.2	1	Euh / moi j'ai / j'ai déjà écrit
9	43	C'est pou / c'est pour regarder / et pis pour se écrire pour se / on fait le / on fait le	4.2	3	Toi / tu l'as pas écrit avant / moi j'ai écrit avant

		zupe / joupe / et puis il faut / il faut			
9	5	Zévalition (évaluations)	4.2	5	Thiv / tu peux prêter ta gomme s'il te plaît ?
9.3	5	Oui regarde / il y a un petite garçon qui qui va à la dehors jouer et pis le chapeau / il a tombé	4.3	4	On peut faire / si on fait des lectures eh / Mar / elle peut venir à côté de moi ?
9.3	7	Et pis / il / et pis / et pis il a rentré / il est souri / et pis et pis le lapin c'est fini	9	24	On a entouré les mots
14.3	2	C'est pas / c'est pas une stylo	14	4	Attends / et pis j'ai pas d'feutres
14.3	4	C'est ma / c'est ma maman / elle a acheté a cador pour	14	6	J'en ai / j'en ai / j'en ai pas d'feutres

		Noël			
			14.2	6	Celui-là (en montrant l'exercice)

En examinant le tableau qui précède, je m'aperçois que Siro est l'élève qui intervient souvent, voire plus que les autres et qu'elle est sans doute celle qui s'est appropriée plus d'éléments linguistiques de la L2. Au départ, on peut répertorier les formes linguistiques simples acquises à travers les énoncés sélectionnés. L'utilisation des temps verbaux au passé-composé (9-24 / 4.2-3 / 4.2-1), au présent de l'indicatif (14-6 / 14-4 / 4-14 / 4-8). Le statut de la phrase à travers la forme interrogative (4.2-5 et 4.3-4), la forme affirmative (4.8) et la forme négative (14-4 et 4.2-3).

Ensuite, il y a les formes linguistiques un peu plus complexes qui me semble-t-il ont été aussi assimilées. L'emploi des formes composées d'un pronom démonstratif en 14.2-6 « *celui-là* ». En disant ce terme-là pour désigner l'exercice, Siro a dû catégoriser le mot « **exercice** » en genre (ici, c'est le masculin) et en nombre (le singulier). Elle a parallèlement fait l'opposition de genre et de nombre et par la suite a transformé le pronom démonstratif simple ou classique « **cet** » en un pronom démonstratif composé « *celui-là* » tout en apportant les composants nécessaires et corrects. Il va sans dire qu'en agissant en bon interactant, elle a accompagné ses paroles d'un geste démonstratif.

Je vais traiter l'énoncé 14-6 « *attends / et pis / j'ai pas d'feutres* » et celui de 14-4 « *j'en ai / j'en ai / j'en ai pas d'feutres* » conjointement car ils permettent de pointer une forme linguistique assez complexe à employer. En 14-4, elle annonce qu'elle n'a pas de feutres et on note l'emploi d'un COD « *en* » qui reprend théoriquement « **les feutres** » sauf qu'elle le dit dans l'énoncé « *d'feutres* ». Cette structure est particulièrement usagée à l'oral dans le registre dit « familier » pour insister sur l'objet dont on parle, ce qui veut dire que Siro a intégré la forme linguistique et l'énonciation qui va avec. En 14.-6, lorsqu'elle réitère ses propos, on constate que seul le COD est absent, ce qui prouve qu'elle maîtrise l'emploi du COD « *en* » dans ce contexte. Pour revenir au registre dit « familier » on dénombre des traces de celui-ci dans ses deux énoncés ; l'absence de *ne* de la négation « *j'ai pas* », qui existe

d'ailleurs dans d'autres énoncés (4.2-3 et 4-14), l'élision de [u] dans « **et puis** » et celle du [e] dans « **de** ».

La proposition hypothétique en 4.3-4 met en évidence l'acquisition d'un schéma linguistique complexe concernant les hypothèses. Celui-ci se dessine de la façon suivante : **Si - pronom personnel - verbe au présent de l'indicatif - nom propre – verbe pouvoir au présent de l'indicatif – verbe à l'infinitif – complément**. On peut également interpréter l'énoncé comme une demande d'autorisation qui englobe une hypothèse. La complexité de cette phrase atteste un degré d'appropriation des formes linguistiques de la L2 chez l'élève.

La reprise anaphorique avec un COD en 4.2-3 explique la réflexion grammaticale qu'elle se fait pour remplacer un mot par un COD (catégoriser le mot en genre et en nombre, utiliser le bon COD et l'accorder ou pas si la phrase est au passé), comme en exemplifie 4.2-3 « *tu l'as pas écrit avant* ». Dans ce même énoncé, on observe la marque de l'insistance à la deuxième personne du singulier et à la troisième personne du singulier avec les pronoms personnels toniques « *toi* » et « *moi* »

Pour clore le sujet sur les traces d'appropriation chez Siro, je dirai que parmi ces traces on relève plus d'opérations linguistiques complexes au niveau du système de la langue que d'opérations qui sont plus simples, et qui ne demandent pas de démarche réflexive poussée.

En ce qui concerne les traces d'écarts, la prononciation de certains mots laisse percevoir que ce sont particulièrement les phonèmes [u] et [y] posent encore problème au niveau de la communication car cette non-acquisition phonétique donne lieu à des mots déformés qui creusent un écart important. A titre d'exemples, on peut retenir « *zévalitions* » (9-5) pour « **évaluation** », « *joupe* » (9-43) pour « **jupe** », « *lectir* » (9-30) pour « **lecture** » et « *li* » (9-2) pour « **lire** ». Il existe aussi d'autres écarts d'ordre phonologique, comme le montre l'énoncé 14.3-4 sur le mot « *cador* » au lieu de « **cadeau** ».

Il est évident que le pronom relatif « **qui** » qui permet de construire des subordonnées est absent dans le système intermédiaire grammatical de Siro, ce que révèle l'énoncé en 1.4-10 « *c'est nous dessiner ici* ». De plus, en étudiant de près l'énoncé, il paraît qu'elle voulait construire un énoncé beaucoup plus élaboré sur le plan grammatical qui se traduirait ainsi « **c'est – nous – verbe au présent de l'indicatif – verbe à l'infinitif** ». Le fait que le pronom relatif soit absent sa phrase est devenue fautive entraînant d'autres impairs comme la conjugaison.

En 9.3-7 et 9.3-5, on découvre dans ces deux énoncés que Siro a laborieusement tenté de produire des phrases longues et complexes. Ils exposent également un certain nombre d'écarts qui rendent les énoncés incorrects. On apprend que Siro mélange les catégories de verbes et que la notion d'auxiliaire n'est pas encore fixée. Les écarts inventoriés, à savoir ; « *il a tombé* », « *il a rentré* », « *il est souri* » montrent que la règle fonctionnelle concernant les auxiliaires « **être** et **avoir** » n'a pas été assimilée. Elle ne peut pas procéder à une bonne distribution de verbes au bon auxiliaire car elle n'a pas encore acquis les règles grammaticales à ce sujet. Par exemple que « **tomber** » et « **rentrer** » sont des verbes attributifs et que « **être** » sert d'auxiliaire à cette catégorie des verbes. On peut faire la même réflexion pour ce qui est du verbe « **sourire** » : c'est un verbe transitif qui est lui-même classé dans une sous-catégorie des verbes, appelée imperfectif, et de manière générale c'est « **avoir** » qui sert d'auxiliaire à cet ensemble de groupes des verbes.

D'ici et là, on repère des formes linguistiques erronées sur la catégorie des genres, en 14.3-2 « *une stylo* » à la place de « **un stylo** ». Cette confusion et instabilité sur la catégorie des genres entraînent des problèmes d'ordre grammatical tel que la marque féminine d'un adjectif qualificatif afin de décrire un sujet masculin « *un petite garçon* » en 9.3-5.

Il ressort de ce tableau que Siro fait preuve d'une volonté absolue de formuler des énoncés complexes avec bien entendu des constructions linguistiques complexes dans l'appropriation de la L2. Parallèlement, les écarts par rapport à la norme scolaire démontrent un fait contradictoire au niveau de l'apprentissage de la L2, il se trouve que certains outils linguistiques basiques ne sont pas encore acquis ou ils sont encore en flottement dans l'interlangue de Siro, ce qui par ailleurs provoque des structures phrastiques erronées.

3.3. Pour récapituler ...

L'analyse qui précède avait comme objectif de rendre compte des traces d'appropriation de la L2 chez les ENAF. Les traces identifiées et considérées comme des acquis qui peuvent être réparties en deux catégories. La première relève des éléments qui sont plus au moins proches des universaux du langage qui faciliteraient dans un premier temps l'appropriation des grands traits structuraux de la langue cible (statut de la phrase, ordre canonique de la phrase, etc.) Je ne suis pas en train de réveiller le vieux débat entre le mouvement innéiste et le mouvement constructiviste du langage opposant N. Chomsky (1979) contre J. Piaget (1979) car je suppose que le système linguistique de la L2 des ENAF n'est

pas anodin dans l'appropriation de ces grands traits structuraux. Dans un deuxième temps, ces universaux aideraient les élèves à faire une association entre signifiant et signifié dans leur L2 (F. de Saussure, 1913).

La deuxième catégorie relève de l'appropriation des formes linguistiques par l'axe synchronique et cela renvoie à la capacité individuelle d'assimiler les nouvelles formes et l'implication de chacun dans le simili-réseau social. Il est question ici de mettre en relation l'appropriation d'un point de vue diachronique avec l'un des effets du simili-réseau social qui est la construction du capital linguistique. La construction de celui-ci repose sur le degré d'exposition aux formes linguistiques et l'impulsion de chacun à se les approprier. Il est certain que l'élève qui accumule le plus grand nombre de formes linguistiques par acquisition a potentiellement un pouvoir linguistique plus élargi à condition qu'il recontextualise ces formes à bon escient.

Les traces d'appropriation recueillies concernant chaque élève ne représentent pas l'exhaustivité des formes linguistiques acquises dans leur répertoire verbal. Il se peut que certains élèves reproduisent tout simplement dans un contexte adéquat des énoncés tous faits qu'ils s'étaient imprégnés. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de signaler que les traces d'appropriation correspondent à un moment donné de la situation d'enseignement / d'apprentissage. Le fait que ces traces-là sont des faits synchroniques, il est fort probable que les formes dites acquises le soient dans un co-texte et contexte seulement mais pas dans d'autres. L'indice révélateur de ce phénomène est l'instabilité repérée dans l'utilisation d'un paradigme ou syntagme quelconque.

On peut également renouveler la même réflexion pour ce qui est les traces d'écarts répertoriées pour chacun des élèves, sauf que celles-ci fournissent des indices au niveau de la démarche cognitive de chaque élève. Les soi-disant « **fautes** » qui écartent les énoncés des ENAF de la norme scolaire sont en effet un système temporaire qui sert de références aux ENAF mais aussi à l'enseignant. Pour l'enseignant, il lui fournit des signes sur le comment de la construction et l'organisation d'un nouveau système linguistique chez l'élève, ce qui permettra à l'enseignant d'adapter son modèle pédagogique et ses pratiques didactiques en fonction de ce système temporaire. Pour l'élève, il lui permet d'avoir une démarche constructiviste dans son appropriation et cela si seulement si l'élève est conscient du contenu référentiel de son système temporaire. Autrement dit, les traces d'écarts sont des éléments positifs qui doivent aider les ENAF à s'approcher et atteindre la norme scolaire et

l'enseignant à faire des pronostiques sur la matière à enseigner et à la réorganiser si besoin est.

Au terme de ce deuxième volet d'analyse, j'arrive à la deuxième série de questions de recherche dont la première est : **Quelle(s) variété(s) de français observe-t-on dans l'espace d'appropriation à dominante contraignante des élèves ?**

Cette question sera traitée en deux temps car pour le moment c'est l'espace d'appropriation nommé le simili-réseau social qui m'intéresse. La même question sera traitée plus loin au cours du troisième volet d'analyse.

4. Eléments de réponse à la question de recherche concernant le réseau social subi

Il faut rappeler que dans le simili-réseau social (salle de cours) la norme scolaire est le fil conducteur des pratiques didactiques et pédagogiques et la normalisation du discours est le procédé de cette démarche. Les directives ministérielles concernant les ENAF visent sans doute une appropriation linguistique de la L2 en rejetant la notion de variation linguistique sur tous les plans. En effet, ce que j'entends par appropriation linguistique c'est une maîtrise grammaticale de la langue cible telle qu'elle est stipulée par la dernière circulaire du ministère de l'Éducation nationale datant de 2002 « *l'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation* ». Or, il est impossible d'occulter le fait que dans le simili-réseau social la norme scolaire réelle est constituée de deux composantes : il y a la norme linguistique et la variation linguistique sans oublier l'oral avec sa syntaxe singulière (J. Peytard et E. Genouvrier, 1970)

La norme linguistique ne se réduit pas à la simple question grammaticale et selon les analyses, je déduis qu'il existe un ensemble de normes. L'enseignant est censé transmettre ces normes en jouant le rôle de médiateur. D'après mes observations, il n'est pas sensible à la variation linguistique qui se produit dans cet espace d'appropriation car sa mission est de faire approprier l'ensemble des normes linguistiques définissant le français de scolarisation.

Les extraits d'intervention des ENAF qui ont été étudiés laissent apercevoir les propriétés des composantes de la norme scolaire telle qu'elle se manifeste dans le concret à l'intérieur du simili-réseau social.

4.1. La norme linguistique

Elle est appréhendée par rapport au système standard de la langue et la communication didactique facilité la transmission de cette norme linguistique. Comme je l'ai annoncé plus haut, la norme linguistique est composée d'un grand ensemble de normes, en l'occurrence la norme syntaxique, la norme lexicale et la norme phonétique, que les ENAF doivent s'approprier pour atteindre la norme scolaire, et en résultats progresser dans leur parcours en passant d'un niveau à un autre. Il se dégage des tableaux examinés que les ENAF essaient d'assimiler plusieurs normes en même temps et chacune de ces normes comporte des caractéristiques propres. En réalité, ils s'approprient des caractéristiques de ces normes, chacun à sa manière et avec un niveau de compétence différent comme le montrent les analyses individuelles.

4.2. La norme syntaxique

Les traces d'appropriation et les traces d'écart confondues font ressortir les éléments caractéristiques de cette norme que les élèves doivent maîtriser afin de se doter d'une compétence syntaxique proche à celle des natifs.

On retient la morphologie verbale qui elle-même comprend plusieurs propriétés : le classement traditionnel des verbes en trois groupes avec les caractéristiques correspondantes et les verbes pronominaux.

Le temps des verbes qui font partie du système standard qui compte d'ailleurs un nombre de onze temps à l'indicatif avec une variété des formes pour la conjugaison de chacun de temps. Le subjonctif dont l'emploi au présent est la priorité à ce stade de l'apprentissage pour les ENAF.

La formation des temps composés avec la bonne répartition des auxiliaires *avoir* ou *être* et la spécificité des verbes pronominaux au temps composé. C'est-à-dire l'utilisation de

l'auxiliaire *être* et l'accord en genre et en nombre et l'absence de cette opération lorsqu'il s'agit de l'auxiliaire *avoir*.

Le temps surcomposé qui est la subordonnée temporelle pour exprimer une antériorité. Les désinences verbales pour exprimer l'accord entre sujet et verbe en genre et en nombre.

On relève également la morphologie du nom et de son groupe qui suit des règles spécifiques. Le nom oblige que l'article et l'adjectif soient accompagnés d'un genre et un nombre.

Le nombre correspond à deux éléments, à savoir le singulier et le pluriel. Les deux paradigmes du pluriel, le cas général où l'on ajoute un **s** au nom et le cas spécifique où l'on ajoute **aux** avec certaines formes.

Le genre, masculin ou féminin, fait jouer sa différence entre les mots terminant par une voyelle phonique (ce qui donne en général des mots au masculin) et les mots terminant par une consonne phonique (ce qui donne en général des mots au féminin).

L'accord en genre et en nombre renvoi à plusieurs opérations : au pluriel, le maintien du féminin lorsqu'il y a reprise par un pronom. La coordination entre un pronom et un groupe nominal avec **et**. La conservation du singulier d'un sujet grammaticalement singulier mais désignant un groupe de personnes.

Pour ce qui concerne les déterminants, ils doivent impérativement faire partie du groupe nominal. La contraction entre préposition et article est obligatoire. L'emploi du partitif pour des noms indénombrables.

Il y a aussi la structure syntaxique de la phrase simple dans un premier temps, et celle de la phrase complexe dans un second temps. Ici le terme « **phrase** » est à interpréter dans le sens du discours oral. La phrase de base doit être composée d'un groupe sujet auquel s'ajoute la construction verbale avec ou sans préposition.

Les formes de la phrase qui se répartissent en trois catégories. La première est la négation qui est exprimée par un paradigme assez fourni et la place qu'elle occupe par rapport aux différents éléments de la phrase. La deuxième est l'interrogation qui compte deux types de questions (interrogation totale et interrogation partielle) qui se traduisent en termes de question fermée et question ouverte dans le discours didactique. La norme du système

français oblige que l'interrogation fonctionne sur le principe de modes qui sont interrogation par inversion, interrogation par **est-ce que** et interrogation par intonation. La troisième est l'affirmation qui correspond à la structure sujet-verbe-complément.

La structure syntaxique de la phrase complexe qui d'après les analyses concernent plutôt les subordonnées recouvrant les complétives, les relatives et les circonstanciellles. Les structures subordonnées commencent toujours avec un subordonnant. Le temps et les modes dans les subordonnées pour exprimer la complétive. L'emploi des relatives **que** et **qui** comme marques de subordination avec les spécificités d'utilisation que chacune d'entre elles entraîne.

4.3. La norme lexicale

Les traces répertoriées (appropriation et écart confondus) se repèrent souvent de manière indirecte sur les énoncés des ENAF. On discerne cependant les précédés formels de création de la norme lexicale qui sont fortement omniprésents dans les interactions des élèves. Tout d'abord, la dérivation qui se manifeste par la suffixation et la préfixation. L'utilisation des suffixes et préfixes de manière appropriée, c'est-à-dire l'accord avec les adjectifs ou les noms.

Deuxièmement, en ce qui concerne les locutions, il existe un certain nombre de locutions figées. Ce sont en effet des formations nominales qui doivent être exprimées comme un tout et dans son entièreté.

Troisièmement, l'impossibilité et l'interdiction de changer les mots de catégorie grammaticale. Par exemple, former un verbe sur un nom qui désigne la partie d'un corps.

On observe des procédés sémantiques de création qui concernent surtout l'extension des significations. Des glissements doivent être utilisés de manière non redondante comme « **descendre en bas** ». L'utilisation non abusive du verbe **faire** qui peut être remplacé pour désigner des actions et par conséquent remplacer d'autres verbes. Dans la même optique, le verbe « **avoir** » ne doit pas subir des extensions pour remplacer d'autres verbes. De même que le changement d'article n'est pas autorisé dans certaines expressions surtout celles qui requièrent l'existence d'un article indéfini au lieu d'un article défini.

Il est bien évidemment intolérable d'utiliser dans la langue normée des termes plus ou moins francisés provenant des langues étrangères. Si ces emprunts ne sont les bienvenus dans la langue standard, l'argot (sous toutes ses formes : verlan, argot de groupe, codages, etc.) ne l'est pas non plus.

4.4. La norme phonétique

Comme il s'agit des interactions verbales, le discours des ENAF est tout de suite confronté à la prononciation. Elle est souvent la marque qui trahit la norme phonétique, particulièrement lorsqu'il est question des élèves allophones. La prononciation du français standard renferme une articulation tendue et nette.

Bien que mes analyses ne soient pas profondément orientées vers la phonétique dans le sens strict du terme (étude des modifications que subissent les phénomènes lors de leur insertion dans la chaîne sonore) les données recueillies dans les différents tableaux font apparaître des traits caractéristiques de la norme phonétique.

Le premier trait qui fait partie de cette norme est la prosodie qui en français standard est caractérisé par une intonation plate et monotone, une accentuation de la dernière syllabe du groupe de souffle et une rythme régulier. La prosodie est réalisée à l'aide de l'accent qui se manifeste par une force expiratoire importante, à l'aide du rythme qui est ordinairement caractérisé par sa rapidité et à l'aide de l'intonation qui suit le principe suivant : la courbe doit généralement monter plus haut dans les aigus et descendre plus bas dans les graves.

Le deuxième trait est celui de la prononciation des consonnes et des voyelles qui doit être conforme au système standard.

Le troisième trait touche le [e] caduc. A travers les analyses effectuées, bien qu'elles ne soient pas complètement phonétiques, on peut identifier les trois cas de la caducité de l'e muet qui correspondent au système standard. Le premier cas est celui de l'élision proprement dite et le deuxième cas est celui de la chute de [e] en finale de mot ou de groupe. Dans les deux cas, la chute est obligatoire. Le troisième cas est un peu compliqué : il est suivi d'une consonne ou plus, le [e] intérieur est généralement supprimé s'il est précédé d'une seule consonne, et se maintient s'il est précédé de deux consonnes ou plus. Cependant la conservation de celui-ci est tolérée en première syllabe de mot après une seule consonne.

Le dernier trait affecte la liaison qui est à la fois d'ordre syntaxique et phonétique. Pour ce qui est de la phonétique, le français standard exige deux types de liaison : la liaison obligatoire et la liaison facultative. Pour ce qui est de la syntaxe, la liaison indique la pluralité dans la plupart des cas.

La norme linguistique telle qu'elle est décrite plus haut est le reflet de la situation didactique, et aussi de ce qui se passe à l'intérieur du simili-réseau social de communication orale au moment des observations. Il est donc naturel que cette norme ne présente pas un contenu exhaustif dans son ensemble. Néanmoins, on peut dire incontestablement que les ENAF sont exposés à une variété de français que je qualifierai de standard. Le français standard correspond ainsi aux attentes des directives officielles qui recommandent la maîtrise du français langue de scolarisation. C'est dans cette optique là que la structure sociale (simili-réseau social) prend de l'importance et joue un rôle primordial dans l'appropriation de la L2 des ENAF. Il est tout à fait légitime que la situation d'enseignement / apprentissage s'inscrit dans cette configuration car c'est l'ensemble du simili-réseau social qui impose un genre de discours sur ses individus. D'ailleurs, ce que M. Bakhtine (1984) n'a pas manqué de rappeler : « *chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est que nous appelons les genres du discours* » (1984, trad. fr : 265).

Etant donné que ces élèves sont exposés au français standard et qu'on leur apprend des unités de cette langue, ils ne sont pas insensibles au système et au fonctionnement de celle-ci.

D'un point de vue sociolinguistique, je reviens à l'idée énoncée dans le chapitre I (Objectifs de recherche, page 25) lorsque que j'avais souligné que l'école avait l'air de fonctionner comme une petite communauté. Au fil des analyses déjà effectuées je me rends compte progressivement que non seulement l'école fonctionne comme une communauté, elle possède les mêmes particularités sociolinguistiques qu'une communauté ordinaire mais de manière différente. Je m'explique : à titre de comparaison, une communauté qui est bordée de frontières est censée connaître des variations linguistiques parmi ses locuteurs selon les régions dans lesquelles ils se sont installés. Autrement dit, des variations géographiques et sociales. A l'école, on retrouve à peu près les mêmes configurations, les espaces à dominante contraignante (salle de cours, CDI, etc.) peuvent être considérés comme une région avec ses variations linguistiques et les espaces à dominante non contraignante (les couloirs, cour de l'école, etc.) comme une autre région avec ses variations linguistiques à elle.

Si les directives ministérielles visent l'appropriation d'une langue normée et standardisée pour les ENAF, il est nécessaire de signaler que ces élèves ne sont pas confrontés uniquement à une variété de français (langue standardisée et normée). Ils sont aussi exposés à une variété de français (langue non standardisée et non normée) et se l'approprient d'ailleurs. C'est donc bel et bien un phénomène de variation linguistique qui fait de facto partie de la norme scolaire, norme au sens d'usages constatés.

4.5. Variation linguistique

Les interactions verbales, toutes confondues (celles de l'enseignante, celles des autres élèves et celles des ENAF), du corpus mettent en évidence quelques points de variabilité qui sont considérés comme des formes non-standard si on se réfère aux directives du ministère de l'Éducation nationale.

Pour se rendre compte de cette variation linguistique qui se matérialise dans la communication didactique au sein du simili-réseau social de communication, je vais suivre le même ordre d'analyse que j'ai mis en place pour la norme linguistique afin de mettre en relief les éléments de la variation linguistique. Dans ce qui suit, je vais illustrer les éléments de variation tels qu'ils ont été produits dans le discours en soulignant le matériau variationnel.

4.6. Variation syntaxique

Au niveau de la morphologie verbale, on remarque la chute de *e* dans certains verbes qui donne naissance à des formes brèves des verbes :

1. *E* : alors je r'viens à *c'* que dit Mer = je pèle ça veut dire j'épluche = = vous savez *c'* que *c'est éplucher* ↑ (Extrait N° 3.1).

Le phénomène de chute de *e* se produit souvent lorsqu'il s'agit du futur des verbes du premier groupe, la conjugaison est prononcée avec une gémée :

20. *E* : fais déjà tes unités (**en haussant la voix**) = on entour'ra = on s'occupe des dizaines quand on a fait les unités = = alors = ça *c'est quoi* ↑ (Extrait N°2).

L'expression de l'accord entre sujet et verbe connaît une nouvelle façon de conjuguer dans laquelle c'est le nom ou parfois le prénom qui exprime l'accord en personne, en genre et en nombre. C'était comme si le pronom ou nom en finale était obligatoire :

4. **A1** : *toi = t'as tout compris Alexia (sur un ton ironique)* (Extrait N°2).

Dans le même ordre d'idée, il y a aussi une neutralisation des noms au féminin par la reprise de *ça* au lieu de maintenir le féminin des noms :

3. **E** : *ça parle de quoi ↑ = = une petite fille qui s'appelle* (Extrait N°12.1).

L'accord de la troisième personne en genre et en nombre bénéficie d'un détachement qui est très courant dans le discours oral. L'utilisation de *on* pour exprimer l'idée de *nous* :

4. **Siro** : *on peut faire = si on fait des lectures eh = Mar = elle peut venir à côté de moi ↑* (Extrait N° 4.3)

Les pronoms subissent des réductions sur le plan phonétique, en l'occurrence les sujets comme *je*, *tu*, etc. qui prennent la forme réductrice de *j* et *t* :

8. **A2** : *moi aussi j'fais comme ça* (Extrait N°2.2), ou encore dans 17. **E** : *montre = = ah t'avais oublié là- haut = il faut pas l'oublier celle du haut = alors compte combien ça fait ↑* (Extrait N°2.1).

On peut observer la même tendance dans des pronoms non clitiques qui sont fréquemment réduits :

8. **E** : *pose ce crayon Ené ↑ (un air très fâché) = pas c'lui-là = c'lui-là* (Extrait N°3).

L'usage de *ça* qui en principe doit être l'équivalent de *cela* renvoie soit à un sujet soit à une reprise :

74. **E** : *là tu vois = = tu relis ça et tu écris en regardant dans l' texte = = hein* (Extrait N°12.1).

La variation linguistique existe sur le plan de la syntaxe de la phrase simple ou l'énoncé simple. Pour éviter d'éventuelles répétitions, je dirai tout simplement qu'on retrouve certaines similitudes déjà expliquées plus haut. Par exemple à propos du groupe sujet, il existe souvent un pronom après le nom à la troisième personne.

La préposition *de* est utilisée de manière particulière, c'est-à-dire avec un emploi de transposition sans qu'il y ait une pause :

6. **Siro** : *j'en ai = j'en ai = j'en ai pas d'feutres et pis* (Extrait N°14).

Dans plusieurs cas, on observe des détachements qui ne correspondent pas à l'ordre des mots canoniques. Dans l'exemple qui suit l'inversion des éléments consistent à antéposer ou à postposer ces derniers alors qu'ils n'occupent pas l'ordre des mots. Donc, au lieu de dire *les fraises ne se trouvent pas dans une ruches, elles sont dehors*, on relève des énoncés de type :

9. **E** : *ruche = = une ruche non elles sont dehors les fraises = = et xxx* (Extrait N°1.4).

La variation linguistique est encore plus visible et révélateur dans la forme interrogative des énoncés. On peut noter de nombreuses formes interrogatives dans le discours des uns et des autres qui montrent que la variabilité est courante dans la communication didactique.

L'usage de *quoi* dans la formulation des questions :

19. **E** : *ça fait quoi ↑ = = sept plus cinq (**Mar écrit douze**) = = voilà et pis = = et ça fait combien ↑ (**Mar écrit la réponse**)*, (Extrait N°2.1).

Il y a également la répétition de l'élément interrogatif *qui* placé souvent devant *c'est* pour former un énoncé de type interrogatif :

12. **E** : *qui c'est qui la regarde ↑* (Extrait N°12.1).

Le phénomène de renforcement dans l'interrogation avec l'adverbe de lieu *là* :

35. **E** : *et ben oui parce qu'i y a quek chose là = = et pis y a quoi là ↑ elle était mouillée cette craie (**en se rendant compte que la craie n'est pas lisible**) il y a quoi là ↑ qu'est-ce qu'on va écrire là ↑ = = les di* (Extrait N°2).

En ce qui concerne l'emploi de l'impératif, on remarque qu'il est renforcé par le verbe *voir* qui fonctionne comme adverbe :

7. **E** : *explique voir c' que c'est que le gazin = que tu dis* (Extrait N°6).

Si la variation est présente au niveau de la syntaxe de la phrase simple, elle est aussi visible au niveau de la syntaxe des phrases complexes. Elle est sans doute peu nombreuse dans ce domaine là que celle de la syntaxe des phrases simples, cela peut s'expliquer par le fait que les ENAF soient débutants dans l'appropriation de la L2.

Pour la syntaxe des phrases complexes, les subordonnées introduites normalement par *que* sont fréquemment supprimées pour soi-disant simplifier l'énoncé, surtout dans une position d'introduction de subordonnée :

46. *E : elle veut dire(?) un petit chat ne va pas à l'école = = = Bé = = a = = trice* (Extrait N°12.1).

On assiste à l'utilisation de *où* comme marque de subordination à la place des formes obliques comme *dans lesquels, dont, sur laquelle*, etc. L'exemple qui suit illustre la banalisation de cette tendance :

1. *E : est-ce que vous voyez des mots = dans la classe = des grands = ou des petits = où il y a des R↓* (Extrait N°1).

4.7. Variation lexicale

Les extraits laissent apparaître quelques traces de variation lexicale dans les énoncés de l'enseignant ou dans ceux des élèves. Les termes que je vais relever se rangent du côté du français familier ou du français qualifié de « *langage courant* ». Cette variation lexicale est bien entendu mise à l'écart par le système conventionnel de la langue.

Il est facile de repérer les variations lexicales dans les procédés formels de création car c'est à l'intérieur de ce processus que les ENAF ont besoin de mettre les mots sur leurs pensées. Quant à l'enseignant, il choisit l'accès le plus facile pour faire une entrée en matière, surtout lorsqu'il s'agit des explications.

On aperçoit des éléments variationnels au niveau de la troncation. Ils peuvent apparaître sous formes d'abréviations ou d'apocope. L'exemple qui suit concerne le changement interne du mot *quelque chose* :

34. *Moha : parce qu'il a quek chose là* (Extrait N°2).

La dérivation est un procédé formel est qui est très habituel dans les discours oraux. La communication didactique n'y échappe pas. Le suffixe *o* qui s'ajoute aux mots après une troncation est un grand classique et on le retrouve dans les interventions orales en situation didactique:

9. **Moha** : *chaise on est = assis xxx souvent chaise = = une photo = = il va faite une petite photo* (Extrait N°10.1).

Dans le champ des procédés sémantiques de création, on constate qu'en matière d'extension des significations certains mots sont employés pour former des expressions alors qu'elles existent dans le système standard de la langue. La signification du mot *bien* est étendue pour exprimer d'autres choses comme *c'est juste* ou *c'est faux* lorsqu'on y ajoute la négation :

9. **Ené** : *lui = = lui c'est bien (en pointant le travail de Dav) = lui c'est pas bien (en pointant le travail de Moha)* (Extrait N°9.2).

Il existe plus que jamais en situation scolaire un rapport ludique à la langue plus particulièrement chez les élèves de l'école primaire. La créativité est largement autorisée et tolérée, on voit donc des jeux de mot par exemple avec des expressions renforcées, c'est-à-dire l'association de deux expressions pour en faire une seule. De ce point de vue, les expressions telles que *c'est la catastrophe* et *c'est la misère* sont réinventées :

3. **A2** : *oh la catastrophe misère* (Extrait N°12.3).

4.8. Variation phonétique

C'est un élément variationnel qui est sans doute le plus manifeste et significatif lorsqu'on écoute les discours des élèves et ceux des enseignants. La raison est simple ; les traces de cette variation recueillies lors des enregistrements sont des faits directs et clairement repérables.

Les exemples que je vais mettre en évidence plus loin concernent plutôt les traits de la prononciation car ce sont des éléments qui caractérisent en grande partie les extraits sélectionnés.

Un trait qui se démarque dans les énoncés des interactants est celui de la chute de *e* (*e* muet). On relève plusieurs cas de figure dans lesquels l'absence de *e* est très fréquente, notamment lorsqu'il s'agit des monosyllabes. Pour en citer quelques-unes, *je*, *de*, *te*, etc. qu'on retrouve dans les exemples suivants dont le *e* est caduc :

13. **E** : *vas-y = vas-y = vas-y = tu t' débrouille très bien* (Extrait N°1) ;

8. **A2** : *moi aussi j'fais comme ça* (Extrait N°2.2) ;

1. **M** : *mais ils viennent pas là tout d'suite = les grands* ↑ (Extrait N°8).

L'assimilation de deux consonnes de manière à ce que la seconde assimile une partie des traits de la première donnant naissance à une consonne sourde :

3. **E** : *quand on a besoin d'un mot = on va chercher là-d'dans = = = p'être à la maison* ↑ (Extrait N°1.6).

Il y a des simplifications de groupes consonantiques complexes à l'intérieur d'un mot de plusieurs syllabes. On peut noter cette simplification dans la façon dont le locuteur réduit le nombre de syllabes dans un mot, ce qui donne finalement un rythme et débit plus rapides de l'énoncé :

34. **Moha** : *parce qu'il a quek chose là 5* (Extrait N°2).

On constate les réductions qui sont faites au niveau des voyelles et des consonnes dont les extraits laissent apercevoir de brèves traces. Il est question des troncations de différents types dans lesquelles on observe des troncations de voyelles inaccentuées, par exemple le *u* tronqué devant une voyelle :

21. **E** : *non non = écoute bien c' que t'as dit* (Extrait N°4).

La troncation de semi-voyelle après consonne comme le *u* de *puis* :

19. **E** : *ça fait quoi* ↑ = = *sept plus cinq (Mar écrit douze) = = voilà et pis = = et ça fait combien* ↑ (Mar écrit la réponse) (Extrait N°2.1), ou encore dans le discours de 7. **Siro** : *et pis il xxx et pis et pis il a rentré il est souri et pis et pis le lapin c'est fini* (Extrait N°9.3).

La variation est aussi présente sur le plan des liaisons. La variation dans ce domaine se classe du côté des liaisons facultatives qui en effet ne sont jamais réalisés dans les discours. Dans les exemples qui suivent on note l'absence de liaisons qui auraient dû être réalisées :

6. **Ené** : *Moha je pas avec lui = j'étais pas avec lui* (Extrait N°5) ;

34. **Moha** : *parce que je sais quand on on* (Extrait N°9) ;

44. **E** : *oui mais est-ce = est-ce que c'était un travail nouveau que vous n' saviez (**accentuation sur saviez**) pas faire = que vous étiez en train d'apprendre = = que vous étiez d'apprendre ce matin* (Extrait N°9).

Au terme de cet état des lieux, je peux dire que la variation linguistique existe dans le discours des enseignants, des ENAF et de leurs pairs en pleine communication didactique, comme je l'ai constaté. Cela prouve que le carcan normatif (appropriation de la norme linguistique) pris dans le simili-réseau social peut être approprié même à travers des formes non normées de la langue, ce qui laisse penser que le passage vers la norme se fait par des formes variationnelles implicites dans la communication.

5. Conclusion du deuxième volet d'analyses

Bien que le simili-réseau social soit hautement contrôlé en termes de déplacement des élèves, d'espaces et d'interactions verbales par un agent, qui n'est autre que l'enseignant, il est frappant que la variation linguistique échappe à la surveillance de l'enseignant ou se produise avec son assentiment implicite, parce qu'il vaut finalement mieux que les élèves parlent. C'est comme s'il y avait une « intrusion invisible » de la vie et des usages de la langue dans une pièce à haute surveillance. A travers cette métaphore, je voudrais attirer l'attention sur le côté pragmatique de la question. Elle est peut-être simple pour les responsables de l'Éducation nationale mais elle est complexe pour les acteurs du terrain ; à en croire le discours officiel, les ENAF en classe (pour moi, le simili-réseau social) doivent apprendre le français, langue standardisée et normée, afin d'intégrer le parcours scolaire et le suivre correctement. L'intégration de ce parcours passe avant tout par l'appropriation du français, langue de scolarisation. Aussi simple que cela puisse paraître pour certains, il n'en reste pas moins que les ENAF ne sont pas uniquement exposés à ce français-là et pas non plus confrontés à cette seule variété de français dans la communication quotidienne en situation scolaire. D'ailleurs, lorsqu'ils rentrent dans la langue du pays pour la première fois, ils ont

rarement affaire à la langue standardisée et normée, du moins dans le sens scolaire. C'est dans cette perspective que l'affaire devient complexe. Elle est complexe pour des raisons purement pragmatiques et pratiques. D'une part, l'environnement scolaire que les ENAF fréquentent n'est pas exclusivement multilingue, d'autre part, la pratique du français standardisé et normé n'est pas dominante.

Vient se greffer à la complexité de la situation, le paradoxe dans les pratiques d'enseignement / apprentissage de la L2 et d'autres disciplines non linguistiques d'ailleurs. L'enseignement du français normé dans le sens du discours officiel est bel et bien présent dans la CLIN et dans les classes de CP, mais, de manière parallèle il existe un autre français, ce que H. Bauche, appelle « *le langage populaire* » (1920) ou « *le français populaire* » par P. Guiraud (1965) et F. Gadet (1996), celui qui n'est pas officiellement et explicitement enseigné mais qui est officiellement et implicitement appris par les ENAF.

D'un point de vue de variationniste, je déduis que dans le simili-réseau social des ENAF, il y a deux variétés de français qui co -existent ; le français standardisé et normé que je nommerai « *le français formel* » et le français populaire que je nommerai « *le français informel* ».

Il est donc utopique de penser que le français formel est l'unique variété que les ENAF entendent et apprennent en classe pendant un cours de français langue seconde ou dans un autre cours. En fait, les élèves sont confrontés à deux variétés (car le noyau dur du système est le même) de langue car les deux comportent parfois des réalisations différentes et fonctionnent différemment. Alors que le matériel du français formel tend à être dominant dans les séquences d'enseignement / apprentissage, celui du français informel apparaît secondairement comme des parasites pour contaminer le système standard.

Pour les ENAF, on assiste ainsi à la fois à un phénomène d'appropriation et à un phénomène d'imprégnation. L'appropriation du français formel parce qu'il est l'objet de l'enseignement et l'imprégnation du français informel parce qu'il est, premièrement la variété avec laquelle les primo-arrivants rentrent en contact pour la première fois dans la langue française et à l'école également, deuxièmement le français informel ne fait pas l'objet d'un enseignement formel et officiel, il s'agit pour celui-ci d'un apprentissage sur le tas. Je tiens quand même à signaler que cette variété de français est tout aussi importante pour les ENAF dans la communication quotidienne malgré son illégitimité dans un cadre formel comme un cours de langue ou un cours de discipline non linguistique.

Comme je l'ai déjà noté précédemment, les ENAF se sont construits d'autres réseaux sociaux de communication orale (voir page 180) dans des espaces à dominante moins contraignante. Il est tout à fait dans la logique des choses d'explorer les interactions non didactiques dans ces réseaux et d'examiner la contribution du vrai réseau social de communication orale des ENAF à l'appropriation du français (toutes les variétés confondues). Ce sont en effet les préoccupations du troisième volet d'analyses dans le chapitre qui suit.

Chapitre 11 : troisième volet (analyse de la dimension interactionnelle)

Introduction

Ce troisième volet d'analyses se consacre principalement aux réseaux sociaux de communication orale choisis des ENAF. Après avoir fait un tour d'horizon et mené des analyses dans les espaces à dominante contraignante dans lesquels la langue subit des « décorticages », des découpages et des opérations de tous genres afin de la rendre accessible et faciliter son appropriation pour les ENAF, il est nécessaire d'étudier les interactions verbales de ces mêmes élèves dans un espace à dominante non contraignante (environnement scolaire, hors la classe) pour apporter des éléments de réponse à la question :

- Quelle(s) variété(s) de français observe-t-on dans chaque espace d'appropriation des élèves ?

Le relevé des interactions a été mené dans l'optique de saisir des interactions verbales ordinaires des ENAF, c'est-à-dire sans pression institutionnelle et sans enseignant pour guider la communication. Ainsi, cette partie d'analyse qui leur est consacrée aux élèves de CLIN est dédiée à la communication non didactique, c'est un moyen de rendre compte du comportement et les formes linguistiques spontanés que les élèves manifestent par rapport à la L2 lorsqu'ils sont engagés dans une conversation.

Il convient aussi d'exposer les propriétés interactionnelles que les élèves se sont appropriés ou sont en train de s'approprier dans un échange non didactique.

Je signale au passage que la convention de transcription pour le corpus qui suit est la même que celle du deuxième volet d'analyses (voir page 263).

1. Analyse des interactions dans le réseau social choisi (l'un des couloirs de l'école)

Je rappelle que dans le vrai réseau social de communication orale des ENAF, ils sont plus libres sur tous les plans de la communication. C'est-à-dire qu'ils ne ressentent (visiblement et selon leurs dires) aucune pression institutionnelle sur leur position énonciative, leur façon de parler, le choix des mots, le choix de leurs interlocuteurs, etc. L'absence de contraintes institutionnelles dans ces espaces interstitiels donne naissance à une communication ordinaire et place les ENAF dans des situations de communication sociale ordinaire, même si leurs interlocuteurs sont des élèves aussi. Autrement dit, les élèves se retrouvent dans des espaces où l'appropriation de la L2 n'est pas guidée.

A travers cette partie d'analyse, le but est d'explorer des traces d'appropriation au niveau des interactions car nous porterons notre attention essentiellement sur l'interaction et la communication. L'attention au fonctionnement de la langue dans le sens restreint, linguistique n'étant pas le point d'ancrage dans ce genre de situations, parce que les ENAF se retrouvent dans des espaces à dominante non contraignante, les élèves doivent privilégier leur place dans l'interaction. Cela dit, la langue est là en tant qu'enveloppe de l'échange, comme un contenant et un vecteur, mais, en tant que contenu, elle est reléguée au second plan.

Le corpus est constitué d'extraits de conversations que les ENAF ont eues dans le couloir de l'établissement dans leurs vrais réseaux sociaux de communication. L'enregistrement des conversations a eu lieu pendant l'année scolaire 2009 / 2010, plus précisément en juin 2010.

Au cours des analyses, j'orienterai mon attention plus particulièrement vers les propriétés interactionnelles que les élèves ont déjà acquises ou sont en train de s'approprier, sans oublier la ou les variété(s) de français qu'ils favorisent dans cet espace.

2. Les interactions dans le couloir de l'école

Vouloir saisir des données les plus naturelles possibles dans les espaces à dominante non contraignante s'est avéré d'être un exercice quasi-impossible dans la mesure où les élèves profitent de ce moment de liberté pour jouer, courir, etc. Il est alors inconcevable de suivre chaque réseau social des ENAF pour saisir des données orales non provoquées. Dans le souci de résoudre le problème, j'ai décidé de choisir un espace à dominante non contraignante, le couloir de l'école, espace intermédiaire qui se trouve entre la CLIN et les CP des élèves. Les élèves sont invités à investir un morceau d'espace dans le couloir pour jouer à un jeu de société. Ma présence dans le couloir était indispensable en tant que surveillant pour éviter et empêcher d'éventuels débordements.

Les analyses qui vont suivre seront essentiellement interactionnelles dans la mesure où le guidage linguistique n'existe pas, ou alors s'il existe, il apparaît de manière implicite. Néanmoins, les échanges enregistrés sont gratuits et non finalisés ; les unités verbales et linguistiques ne sont pas préparées à l'avance avec une finalité d'apprentissage et le thème de l'échange n'est pas défini antérieurement. Ces analyses seront davantage d'ordre interactionnel parce que dans les moments où l'appropriation de la L2 se fait de manière naturelle, l'interaction passe au premier plan.

Les conventions de transcription qui suivent pour cette partie d'analyse sont légèrement différentes de la partie précédente, pour les besoins de l'analyse et parce que le contexte (setting) est différent :

- **1, 2, 3, etc** : tours de paroles 1, 2, 3, etc ;
- **AM** : autres membres ;
- **M** : moi ;
- **↑** : intonation montante ;
- **↓** : intonation descendante ;
- **=** : pause courte ;
- **= =** : pause moyenne ;

- = = = : pause longue ;
- **xxx** : suite de syllabes incompréhensibles ;
- (**Gras**) : éléments para / non- verbaux observés.

3. Extraits des interactions en situation non didactique

3.1. Le réseau social (choisi) de communication orale de Siro et Mar

Situation : Siro choisit un jeu de société qu'elle connaît pour jouer avec ses amis dans le couloir. C'est elle-même qui choisit ses amis de la CLIN et de sa classe de CP. Elle doit expliquer à ses amis le règlement du jeu avant de commencer

Date d'enregistrement : le 07 juin 2010

Membres du réseau social : Siro et Mar (CLIN) et Sél, Arm et Moun (CP)

Jeu de société : Candy

Temps d'enregistrement transcrit : de 12 : 31 à 15 : 37

Extrait N°1.1

1. **Siro** : alors = ça on met par
2. **Arm** : on met dessus (**il lui coupe la parole**)
3. **Siro** : par terre = = et pis euh = = et pis euh
4. **Arm** : il a des besoins ↑
5. **Siro** : on met = on met ici tout ça ↓
6. **Sél** : je t'aide ↑
7. **Siro** : non = = alors on met = et pis et pis = après on on lance le dé = on lance et pis il y a
8. **Sél** : il y a orange et jaune

9. **Siro** : orange et pis jaune = = on cherche = pis il y a orange et pis jaune↓
10. **Arm** : aaaaah = mais il y a pas orange et pis jaune
11. **Siro** : attends
12. **Arm** : et rouge orange ah non (**il a l'air perplexe**)
13. **Siro** : on va mettre tout ça et pis on va lancer
14. **Arm** : je peux jouer le premier ↑
15. **M** : attends attends elle a pas fini d'expliquer
16. **Moun** : xxx à moi
17. **M** : explique nous = qu'est-ce que tu fais là ↓ (**Siro fouille dans le sac et sort des bonbons en plastique**)
18. **Sél** : elle remplace le
19. **M** : non c'est elle qui explique
20. **Arm** : elle va tout cacher après
21. **M** : Mar tu connais ce jeu ↑ = allez aide-la = = à expliquer
22. **Siro** : on met tout et pis après alors
23. **M** : qu'est-ce qu'on met ↑
24. **Siro** : ces bonbons-là (**en montrant des bonbons en plastique**)
25. **Moun** : je sais c'est l'quel
26. **Mar** : arrête
27. **Moun** : je m' dépêche moi euh qu'est-ce que tu crois = = je sais c'est l'quel bonbon c'est celui-là = = je sais c'est l'quel c'est celui-là (**en pointant un bonbon**)
28. **M** : qu'est-ce que s' passe après ↑
29. **Siro** : après on lance encore les dés

30. **M** : comment = oooooon fait tourner↑
31. **Siro** : on fait comme ça (**elle lance les dés**)
32. **M** : mmmm attends (**en empêchant quelqu'un d'intervenir**)
33. **Siro** : il y en a jaune blanc et pis orange là
34. **M** : et
35. **Siro** : on regarde
36. **M** : mais c'est toi qui prends ou c'est les autres↑
37. **Mar** : c'est elle qui prend
38. **Siro** : c'est moi
39. **M** : aaaah (**pour montrer que j'ai compris**)
40. **Arm** : c'est bon c'est bon c'est bon (**il commence à jouer**)
41. **Siro** : blanche jaune et pis orange
42. **M** : attends c'est un exemple après tu vas commencer (**en m'adressant à Arm**)
43. **Siro** : blanche jaune orange
44. **Sél** : c'est ça
45. **M** : hhhmm
46. **Siro** : si on a trouvé on a compté
47. **Sél** on a un point
48. **M** : c'est la personne qui lance les dés qui qui qui choisit
49. **Moun** : mais non on choisit après
50. **M** : Mar explique
51. **Mar** : ben je sais pas
52. **M** : allez

53. **AM** : (**rires**)

54. **M** : tu expliques Mar (**elle regarde ailleurs**)

55 : **Sél** : et oh Mar Mar regarde là (**rires**) regarde là (**rires**)

56. **M** : tu sais Mar

57 : **Sél** : non elle sait pas

58 : **M** : bon elle a oublié ben allez bon on va commencer

59 : **Arm** : je peux commencer s'il te plait↑

60. **M** : oui dis-moi (**en répondant à Moun**) = = mais c'est pas moi qui décide hein = = =
c'est toi qui décides qui commence (**en parlant à Siro**)

61. **Siro** : moi ↑

62. **Arm** : comme ça comme elle le dit

63. **Siro** : comme lui (**avec l'air surpris**)

64. **Arm** : ben oui

65. **Siro** : c'est nimmmm

66. **Arm** : parce que xxx

67. **Siro** : non regarde en tour comme ça

68. **Moun** : pourquoi c'est pas comme ça (**il propose le sens inverse**)

69. **AM** : parce que xxx (**ils parlent tous ensemble**)

70. **Moun** : c'est pas grave hein

Extrait N°1. 2

Situation : les participants commencent à jouer et certains ont du mal à comprendre pourquoi Arm lance plusieurs fois les dés pendant que d'autres confondent les couleurs et ne savent plus qui doit poursuivre le jeu. Donc des explications s'imposent.

Temps d'enregistrement transcrit : de 16 : 40 à 17 : 29

1. **Siro** : non c'est à ton tour (**en regardant Moun**)
2. **M** : explique alors moi je ne comprends plus (**tout le monde parle en même temps**) = =
mais elle = lui il n'a pas trouvé
3. **Siro** : ben on fait comme ça
4. **M** : je comprends plus moi = moi je comprends plus = = il faut me me me euh réexpliquer
5. **Siro** : attends (**les autres parlent en même temps**)
6. **M** : lui il lance
7. **Siro** : attends
8. **M** : ses dés tac bleu jaune
9. **Siro** : attends on lance voilà il a trouvé pis (**je lui coupe la parole**)
10. **M** : mais là ce n'est pas lui qui l'a trouvé hein
11. **Siro** : oui mais euh
12. **M** : s'il trouve pas il trouve pas = = non ↑
13. **Sél** : il cherche bien et pis on n'a pas le droit de dire
14. **M** : et bein tu vois
15. **Moun** : je savais pas hein
16. **Arm** : j'ai un point = = ça va jusqu'à cinq normalement ↑
17. **M** : je sais pas
18. **Arm** : jusqu'à cinq hein ↑
19. **Sél** : non on fait
20. **Arm** : avec mon frère Nicolas on fait que jusqu'à cinq
21. **M** : bon bein allez on continue

Extrait N°1.3

Situation : le jeu bat son plein et les participants introduisent une autre règle pour faire accélérer le rythme du jeu. Il est question de compter jusqu'à dix pour que la personne qui lance les dés trouve les bonnes couleurs.

Temps d'enregistrement transcrit : de 23 : 12 à 25 : 05

1. **Arm** : à moi (**il lance ses dés**)
2. **Moun** : j'en ai deux bonbons
3. **Arm** : moi j'en ai trois
4. **Moun** : attends là c'est quoi↑
5. **Arm** : jaune blanc bleu
6. **Moun** : oui c'est ça (**les autres commencent à compter**)
7. **AM** : un deux trois quatre
8. **Arm** : c'est bon
9. **Moun** : fais voir fais voir = = (**il regarde les bonbons**) non la du blanc là du blanc là du blanc
10. **Arm** : jaune blanc bleu
11. **Sél** : c'est vrai↑
12. **Moun** : oui
13. **Arm** : ben oui (xxx) euh je mens pas (**il lance ses dés**) = = bleu orange
14. **AM** : trois quatre cinq six sept huit neuf dix (**en comptant très vite pendant qu'Arm cherche la couleur orange**) dix(**en disant le chiffre haut et fort**)
15. **Arm** : oui vous comptez vite ça se fait pas ça↑ (**il a l'air vexé**)
16. **Sél** : ben non
17. **Siro** : comme c'est pas vrai

18. **Sél** : mais non mais c'est tout est mélangé là
19. **Siro** : maintenant c'est Mar moi je vais compter doucement (**Mar lance ses dés**)
20. **Sél** : un deux
21. **Siro** : stop c'est moi (**elle le dit autoritairement et compte doucement**) un = = = deux =
= = trois
22. **Arm** : il est quelle heure↑
23. **Moun** : il est
24. **Siro** : quatre = = = cinq = = = (**xxx**) six
25. **Moun** : je le chronomètre
26. **Siro** : sept
27. **Moun** : dix minutes attends
28. **Siro** : huuuuut (**allongement sur le chiffre huit**)
29. **Arm** : neuf dix bip bip bip bip (**pour signaler que le chronométrage est terminé**)
30. **Moun** : c'est fini (**quelqu'un fait shuuut**)
31. **Mar** : mais il n'y a pas
32. **M** : il y a pas tu passes
33. **Sél** : mais c'est bon c'est fini
34. **Arm** : attends Siro attends attends = = pourquoi pas à 40
35. **Sél** : je vais chronométrer moi
36. **Siro** : rouge vert vert
37. **Arm** : vingt-deux
38. **Siro** : il a rouge vert ouais au revoir ma copine.

Les trois extraits tirés du vrai réseau social de communication orale de Siro et Mar sont d'ordre non didactique. Il est à souligner que certains amis de Siro qui jouent avec elle n'apparaissent pas dans le réseau social décrit auparavant (voir page 205), ce qui prouve que le réseau social est toujours évolutif et infini. On remarque que malgré quelques changements au niveau des amis, Mar fait toujours partie du réseau social de Siro et inversement.

3.1.1. Place et rôle de Siro dans l'interaction

Dans les extraits plus haut, les participants (Siro, Mar, Sél, Arm et Moun) sont tous ratifiés sauf l'enquêteur (moi) qui est considéré comme un récepteur en surplus. Par le fait que le principe d'alternance de parole n'est pas réglé par quelqu'un comme c'est le cas dans le simili-réseau, ce sont des participants qui essaient tant bien que mal de gérer cet aspect de la conversation.

Dans l'extrait N°1.1, Siro fait face à des participants qui ne respectent pas le principe d'alternance : les tours de parole suivants 2, 4, 6, 8 et 10 sont tous des tentatives qui viennent perturber le principe de droit et devoir dans l'échange. Pour leur montrer que c'est elle qui tient la parole et qu'elle n'a pas l'intention de la laisser avant qu'elle termine son discours, elle le dit carrément aux autres. Par exemple, en 6 lorsque Sél lui propose de l'aide elle refuse en 7 *non*. En 10, Arm continue à insister, elle lui dit en 11 *attends*. Ces remarques sont fortement liées à la notion de place (F. Flahault, 1978) dans l'interaction, elle est le chef de son réseau et elle laisse entendre qu'elle occupe une place haute dans l'interaction car c'est elle qui explique le principe du jeu de société. Sa place est certainement jouable dans l'échange mais dans les trois extraits Siro maintient sa position haute et les autres la respectent.

Au cours de l'extrait N°1.1, du tour de parole 59 jusqu'à la fin les indices de ce respect sont présents. En 59, Arm demande la permission de commencer le jeu à Siro *je peux commencer s'il te plait* ↑ et elle décide en 67 *non regarde en tour comme ça*. Moun conteste la décision de Siro en 68 *pourquoi c'est pas comme ça* mais les autres comprennent la position interactionnelle de Siro dans la conversation et lui répondent tout simplement en 69 *parce que xxx*.

L'extrait N°1.2 montre que Siro prend en charge les explications à nouveau lorsqu'il y a un problème de compréhension, de 1 à 10.

En ce qui concerne l'extrait N°1.3, Siro fait comprendre qu'elle est toujours à la tête de son réseau en 19 *maintenant c'est Mar moi je vais compter doucement* alors que tous les autres et elle-même viennent de compter rapidement pour un participant. En 21, elle s'impose en disant à Sél que c'est uniquement elle qui a le droit de compter pour Mar *stop c'est moi (elle compte doucement) un = = = deux = = = trois*. En 38, lorsque Mar gagne la partie, Siro fait savoir que sa mission est terminée *il a rouge vert ouais au revoir ma copine*.

En réalité Siro cumule deux types de rapports de place dans son réseau envers ses amis. Il y a le rapport de place qui fonctionne sur le relationnel (Extraits N°1.1 et 1.2) considérée comme une entité relationnelle dans l'interaction (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992) et aussi le rapport de place qui renvoie à l'aspect identitaire (F. Flahault, 1978) comme on peut l'apercevoir dans l'extrait N°1.3 car Mar est de nationalité arménienne et vient de la CLIN tout comme Siro. Le double rapport de place est à comprendre dans le sens où Siro entretient des relations amicales avec les autres membres et des relations plus particulières avec Mar, parce qu'elle partage sans doute des références culturelles, linguistiques, etc. qu'elle ne retrouve pas chez les autres.

3.1.2. Place et rôle de Mar dans l'interaction

Si Siro est très active dans son rôle et sa place dans les échanges, on ne peut pas dire autant pour Mar. On ne compte que trois interventions dans l'extrait N°1.1, en 26, 37 et 51, aucune intervention dans l'extrait N°1.2 et une seule dans l'extrait N°1.3. Etant donné qu'elle est quasiment effacée dans la conversation il est très difficile de définir la place de celle-ci dans l'interaction.

Elle se laisse porter par Siro dans la conversation comme si elle avait besoin d'une protection quelconque. Son rôle est tellement réduit dans l'échange qu'on a l'impression qu'elle est une simple réceptrice en surplus dans ce réseau.

3.1.3. Les rituels dominants du réseau social de Siro et Mar

En réalité, Mar ne comprend pas les rituels conversationnels de son réseau et c'est la raison pour laquelle elle est « perdue » ou « noyée » dans celui-ci. Inversement, Siro et les autres participent aux rituels et satisfont aux règles conversationnelles du réseau. C'est-à-dire

que les participants ne respectent pas les tours de parole et ils coupent la parole aux autres à n'importe quel moment, c'est ce que font Arm en 2 et Sél en 6 alors que Siro est en train d'expliquer le jeu et ce genre de comportement se répète en 8, 10, 14, 25, etc. dans l'extrait N°1.1 sans que cela gêne vraiment l'échange. Cette façon de faire indique que chaque interagissant doit affirmer sa présence et doit se battre pour garder sa place dans l'interaction.

Peut-on dire alors que la règle est celle du plus fort et du plus malin, celui qui a compris et sait se faire entendre ? Et alors, que deviennent les rapports de coopération ? En fait, chacun apporte sa pierre à l'édifice lorsqu'il y a incompréhension dans l'interaction. Cela est évident dans l'extrait N°1.2 au moment où les participants n'arrivent plus à comprendre le jeu, au lieu de laisser Siro expliquer le jeu (car c'est son rôle en tant que chef du réseau), les interventions d'Arm en *16 j'ai un point = = ça va jusqu'à cinq normalement*, en 18 *jusqu'à cinq hein ↑* et en 20 *avec mon frère Nicolas on fait que jusqu'à cinq* et celles de Sél en 13 *il cherche bien et pis on n'a pas le droit de dire* et en 19 *non on fait* ajoutent des informations supplémentaires sur les règles du jeu.

Personne ne respecte la règle interne du jeu dans la mesure où chacun fait ce qu'il veut, mais plus ou moins, et c'est cela qui est intéressant : assistons-nous à une concurrence ou au moins une mise en présence de l'influence par-dessus la règle ? Dans l'extrait N°1.3, le décompte est fait selon le degré d'affinité qu'ils éprouvent envers les uns envers les autres. Lorsqu'il s'agit d'Arm, les autres comptent rapidement pour qu'il ne trouve pas la bonne réponse et il leur signale l'injustice qui règne dans le jeu en 15 *oui vous comptez vite ça se fait pas ça ↑*. On note le phénomène inverse lorsque Mar doit jouer et Siro le dit en 19 *maintenant c'est Mar moi je vais compter doucement*. Cela provoque une sorte de conflit parce qu'en comprenant l'injustice qui règne, Arm devient ironique en s'adressant à Siro par rapport à Mar en 34 *attends Siro attends attends = = pourquoi pas à 40*. Sél se propose de chronométrer à nouveau le jeu de Mar en 35 *je vais chronométrer moi* parce qu'elle ne parvient pas à trouver pas la réponse.

Il est clair que si un participant du réseau n'adhère pas à ce mode de rituel, il risque de ne jamais faire partie de la conversation et donc, d'acquérir le statut de récepteur en surplus. C'est exactement ce qui se passe à propos de Mar au cours du jeu, elle passe d'un statut ratifié à un statut de récepteur en surplus parce qu'elle ne s'adonne pas aux rituels du réseau. Ainsi, au-dessous des règles se constituent in vivo des rituels.

3.1.4. La relation interpersonnelle de Mar et Siro dans l'interaction

Afin d'établir la relation interpersonnelle qui se construit au cours du jeu à l'égard des élèves de la CLIN, Mar et Siro, je vais m'appuyer sur le type de relations qui naissent tout au long du déroulement du jeu. Il en existe deux types : la relation horizontale et la relation verticale. (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992). Si Mar est plutôt prise dans la relation horizontale, Siro se retrouve dans les deux selon sa place interactionnelle. On relève plusieurs relationèmes (notion définie page 145) qui mettent en évidence ces deux types de relations.

D'abord, elles sont toutes les deux dans une relation horizontale car l'espace à dominante non contraignante dans lequel elles se trouvent leur permet d'avoir une proximité très rapprochées (voir le protocole de recherche page 152) entre elles et avec leurs pairs.

Ensuite, le niveau de langue et la variété de langue utilisés au cours de l'interaction est un autre relationème qui met en évidence la relation symétrique qui existe entre les participants du réseau. Cet aspect linguistique met tout le monde sur le même pied d'égalité et efface le fait que Mar et Siro n'ont pas la même L1 commune que les autres membres du réseau.

La symétrie dans la relation se manifeste aussi par les termes d'adresse que les deux ENAF emploient à l'égard de leurs camarades et inversement. En effet, le tutoiement est présent sous plusieurs formes : dans l'extrait N°1.1, en 6 *je t'aide* ↑ (le complément d'objet direct), en 15 *attends attends elle a pas fini d'expliquer* (l'emploi de l'impératif), en 59 *je peux commencer s'il te plait* ↑ (la marque de politesse). Dans l'extrait N°1.2, en 2 *attends* (l'emploi de l'impératif) et dans l'extrait N°1.3, en 9 *fais voir fais voir = (il regarde les bonbons) non la du blanc là du blanc là du blanc* (l'emploi de l'impératif). Ou encore les noms d'adresse (F. Braun, 1988) tels que *Mar* en 56 (extrait N°1.1), *Siro* en 34 et *ma copine* en 38 (extraits N°1.3).

Lorsque Siro explique les règles du jeu en utilisant le pronom *on* elle met en relief à la fois la dimension horizontale (point de vue interactionnel) de l'interaction et l'acquisition du *on* impersonnel (point de vue linguistique).

Deuxièmement, la relation verticale apparaît dans l'interaction par le fait que Siro occupe la place de chef de son réseau et qu'elle a le rôle d'expliquer le jeu aux autres qui sont censés ne pas savoir le jeu. Il est normal qu'elle prenne davantage la parole et qu'elle la garde le plus longtemps possible, qu'elle adopte le ton autoritaire en 21 *stop c'est moi (elle le dit*

autoritairement et compte doucement) un = = = deux = = = trois, qu'elle empêche que les autres viennent empiéter sur son terrain en l'interrompant ou en voulant lui voler la parole. Tous ces taxèmes indiquent que Siro s'inscrit dans une relation verticale par rapport à ses pairs au cours de l'interaction.

J'arrive à la conclusion que le réseau social de communication orale de Siro et Mar dans un espace à dominante non contraignante possède ses propres règles interactionnelles qui peuvent d'ailleurs être modifiées selon les espaces interstitiels occupés.

3.2. Le réseau social (choisi) de communication orale de Dav et Thiv

Situation : Dav se lance dans les explications de son jeu de cartes aux membres de son réseau. Ils sont tous attentifs et ils l'écoutent pour ensuite jouer. Lorsque le jeu est lancé certains comprennent et d'autres ont plus de mal à comprendre, donc Dav complète ses explications au fur et à mesure que le jeu se déroule.

Date d'enregistrement : le 14 juin 2010

Membres du réseau social : Thiv, Erg, Nes (CLIN), Dyl et Eva (CP)

Jeu de société : jeu de cartes

Temps d'enregistrement transcrit : de 1 :00 à 7 : 48

Extrait N° 2

1. **M** : explique
2. **Dav** : les cartes = après ils sont fortes = il faut mettre après qu'il a gagné = il va gagner
3. **M** : eh = vous êtes = t'as compris Eva↑
4. **Eva** : non
5. **M** : ben on n'a pas compris
6. **Dav** : le euh il faut quelqu'un jette un carte = après quelqu'un d'autre il jette un carte = après qu'il a gagné il prend sa carte il prend la carte
7. **Dyl** : j'ai rien compris

8. **Nes** : ah oui **xxx** (**ils parlent tous ensemble**)
9. **M** : ben il faut que tu nous expliques = moi j'ai pas compris = tu as compris Dyl↑
10. **Dyl** : non
11. **M** : Erg tu as compris toi↑
12. **Erg** : non
13. **M** : explique encore on a pas compris sinon on passe à ça (**je leur montre un autre jeu**)
14. **Dav** : je jette un carte quelqu'un jette après
15. **M** : hmmm
16. **Dav** : qu'il faut, je mets encore un carte après on jette = quelqu'un gagne
17. **M** : fais un exemple avec quelqu'un
18. **Dav** : avec Eva
19. **M** : bon
20. **Dav** : prends une carte = = = avec le tas (**Eva prend une carte et la retourne, Dav fait la même chose et le jeu continue de cette façon**) = = avec le = = = il a gagné
21. **M** : vous avez compris↑
22. **AM** : ouais maintenant j'ai compris
23. **M** : bon allez jouez
24. **Eva** : qui ↑ nous deux ↑
25. **M** : tout le monde va jouer non↑
26. **AM** : moi aussi moi aussi
27. **Dav** : arrête c'est moi qui ai fait (**en disant à Nes qui voulait commencer en premier et il distribue les cartes aux autres**)
28. **Eva** : moi je sais moi

29. **Dav** : on peut tourner les cartes
30. **M** : bon qui commence ↑
31. **Nes** : moi
32. **M** : non on sait pas ah il faut demander = Dav qui commence ↑
33. **Nes** : allez commence
34. **Dav** : allez joue Thiv (**il tâtonne et ne joue pas**)
35. **Eva** : attaque
36. **Dav** : attaque avec ta carte tu mets un carte
37. **Dyl** : t'as pas compris
38. **Erg** : Thiv = tu mets un carte après
39. **Dav** : après tu lèves = = tiens fais = = t'as bougé ta carte = = arrête (**en s'adressant à Nes qui essaie de toucher les cartes**) = = = arrête Nes = = = il faut que tu tournes = allez tourne = t'as gagné ta carte tu joues avec quelqu'un t'as gagné
40. **Eva** : non les deux cartes t'as gagné (**pour qu'il ne laisse pas les deux cartes gagnantes dans le paquet**) tu mets à = ici = = =
41. **Dav** : tu joues avec quelqu'un
42. **Thiv** : Erg xxx (**rires**)
43. **Eva** : il sait pas jouer Erg (**ils jouent**)
44. **Dav** : allez Thiv ton tour = = Erg
45. **Eva** : mais non tu mets ta carte ici et tu mets
46. **Dav** : Thiv c'est Thiv qui fait
47. **Eva** : mais arrête
48. **Erg** : moi Thiv il a fait
49. **Dav** : c'est = = allez joue = = = allez Thiv

50. **Nes** : moi j'ai pas joué
51. **Dav** : ah il a gagné Thiv == t'as gagné tiens
52. **Erg** : oui il gagné deux fois
53. **Dav** : arrête sinon je vais dire Nes (**Nes fait semblant de tricher**)
54. **Nes** : je fais rien
55. **Dav** : allez fais fais pousse pousse pousse là-bas == ça tu pousses après t'as gagné
56. **M** : moi je comprends rien = tu comprends toi↑
57. **Eva** : non
58. **Nes** : il a fait comme ça
59. **Eva** : je comprends rien
60. **M** : tu comprends Dyl↑
61. **Dyl** : oui
62. **Erg** : je comprends
63. **Nes** : moi aussi je comprends rien du tout ça == toi aussi Alex
64. **M** : moi non plus je comprends pas
65. **Dav** : Thiv là tu vois tu l'as gagné ta carte == mais non les cartes que tu as gagnées tu mets ici == voilà ici tu mets
66. **M** : qui a gagné↑
67. **Thiv** : moi
68. **Dav** : Thiv
69. **M** : tu comprends Eva ↑
70. **Eva** : non

71. **Erg** : moi aussi je comprends rien du tout = = je te jure = = est-ce que tu comprends
Thiv↑ il comprend rien du tout = = = je comprends rien du tout

72. **M** : Thiv est-ce que tu peux nous expliquer↑

73. **Erg** : Thiv il faut que je te voie

74. **M** : non non non c'est Thiv qui parle attends attendez deux s'condes Thiv t'as compris
toi↑ qu'est-ce qu'i faut faire ↑

75. **Eva** : il faut jouer

75. **M** : c'est Thiv qui parle

76. **Thiv** : on prend des cartes = = = après on fait tourner

77. **M** : hmmm

78. **Thiv** : comme ça on a gagné

79. **M** : bon allez on passe à l'autre jeu

On retrouve dans le réseau choisi de Dav des amis qui n'étaient pas dans son réseau au départ. On compte un membre de plus, et les amis de sa classe de CP (Hassa et Yassi) ne font plus partie de son réseau.

3.2.1. Place et rôle de Dav dans l'interaction

Il s'agit ici de son réseau social choisi et il occupe d'emblée la position haute dans l'interaction. En plus, il a le rôle d'expliquer son jeu de cartes aux membres de son réseau. Il prend son rôle très au sérieux. Le fait que Dav soit respecté par les membres de son réseau lorsqu'il leur explique le règlement du jeu indique une marque de pouvoir dans l'interaction. Il faut noter que tous les membres du réseau sont des membres ratifiés. Il est clair qu'au cours de l'échange Dav assure son rôle jusqu'à la fin malgré de nombreuses incompréhensions tout au long du jeu. Ce que confirment ses différentes interventions en 6, 14, 16, 20, 36, 39, 55 et 65 qui ont toutes le même but d'expliquer le jeu pour que cela se déroule bien. Il existe un type d'interventions dans l'échange qui indique cette fois-ci sa place interactionnelle en tant que chef de réseau. En 18, *avec Eva*, il choisit la personne avec qui il veut montrer l'exemple,

en 34 *allez joue Thiv*, c'est lui qui donne le coup d'envoi du jeu et en 27 *arrête c'est moi qui ai fait*, il rappelle à Nes que c'est lui qui est responsable du jeu. En 55 *allez fais fais pousse pousse pousse là-bas* = = *ça tu pousses après t'as gagné* et en 65 *Thiv là tu vois tu l'as gagné ta carte* = = *mais non les cartes que tu as gagnées tu mets ici* = = *voilà ici tu mets* Dav inscrit sa place interactionnelle de manière assez marquante en donnant des ordres aux autres. Il est apparent que d'un point de vue relationnel Dav reste indifférent par rapport à ses camarades de CLIN. Il affiche le même comportement, que ses amis viennent de la CLIN ou de la CP.

3.2.2. Les rituels dominants dans le réseau social de Dav

Tous les participants de ce réseau comprennent les rituels que Dav met en place dans la conversation. Il n'y a presque pas de dérapage ou des chevauchements dans l'échange au niveau des tours de parole. Les membres semblent respecter les tours de parole (sauf moi, qui ne suis pas un véritable membre) et n'interrompent pas lorsque Dav prend la parole. Le respect des tours de parole et le temps de parole de chacun paraissent comme des rituels dominants dans cette interaction et règlent également la conversation. Le rapport de place entre Dav et les autres participants est un élément qui maintient l'ordre dans la communication entre eux. Peut-on pour autant parler à ce propos d'interactions didactiques ? ou péri-didactiques ?

3.2.3. La relation interpersonnelle de Dav dans l'interaction

Il convient de déterminer la relation interpersonnelle de Dav (qui a du pouvoir en tant que chef du réseau) à travers des relationèmes (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992) de type horizontal ou vertical. Bien qu'il existe de nombreux signes qui indiquent des relationèmes horizontaux tels que la façon de s'asseoir, les distances entre les membres du réseau, des gestes affectifs, etc. Dav privilégie la dimension verticale qui est bien évidemment liée à son statut et rôle dans l'interaction. Il est à noter que ces relationèmes horizontaux relèvent de l'aspect non verbal de la conversation, qui passent inaperçus dans l'échange parce qu'ils sont maintenant évidents mais invisibles pour les participants.

Dav établit une symétrie dans l'échange par le biais des termes d'adresse. Il tutoie tout le monde et les appelle quelquefois par leur prénom, c'est ce qu'on relève à travers ses interventions, en 39 *après tu lèves* = = *tiens fais* = = *t'as bougé ta carte* = = *arrête (en*

s'adressant à Nes qui essaie de toucher les cartes) = = = arrête Nes = = = il faut que tu tournes = allez tourne = t'as gagné ta carte tu joues avec quelqu'un t'as gagné, et en 53 arrête sinon je vais dire Nes (Nes fait semblant de tricher). Il existe de manière parallèle une sorte de dissymétrie que marque Dav lors du déroulement de l'échange ; il se trouve dans la position haute par rapport aux autres parce que c'est lui qui a du pouvoir et c'est lui en quelque sorte qui gère l'échange. Le fait qu'il fasse primer la dimension verticale sur la dimension horizontale lui permet d'empêcher des transgressions aux rituels, par exemple des intrusions violentes qui peuvent déstabiliser les participants.

En guise de conclusion, on peut dire que le réseau social de Dav dans un espace à dominante non contraignante tend vers quelque chose d'organisé dans lequel il ne doit pas se battre pour garder son statut et est respecté par les membres de son réseau. On peut effectivement constater que les interactions dans le réseau social de Dav sont différentes que celui de Siro et Mar parce qu'il ne laisse pas d'ouverture pour que les autres lui prennent sa place dans l'échange.

3.3. Le réseau social (choisi) de communication orale d'Erg

Situation : Il s'agit du réseau social d'Erg et de l'explication de son jeu. Il se lance dans les explications pendant que les autres attendent patiemment pour jouer.

Date d'enregistrement : le 31 mai 2010

Membres du réseau social : Thiv, Nes (CLIN), Fat, Arm et Gin(CP)

Jeu de société : jeu de l'oie de Zoé

Temps d'enregistrement transcrit : de 00 : 00 à 03 : 40

Extrait N°3

1. **Erg :** qui qui arrive là qui gagne = qui qui qu'il fait ça = qu'il qu'il arrive là = on fait un deux trois quatre cinq (**les autres chuchotent**) six sept et = et après et après = quand quand c'est quand quand on = = voit le ours on va sur le mot ours

2. **Arm :** sur c'lui-là↑

3. **Erg** : oui
4. **Arm** : (**raclement de gorge**)
5. **Nes** : arrête Arm
6. **Erg** : après on fait
7. **Nes** : oh là là
8. **Erg** : on prend le **xxx** ça
9. **Nes** : oui je sais
10. **Erg** : on prend le **xxx** ça
11. **Nes** : oui
12. **Erg** : après
13. **Nes** : qui qui gagnait ↑ après après là
14. **Erg** : il faut avancer dans = quel quel = le dé on a oublié le dé = un dé
15. **Nes** : ah d'accord
16. **Erg** : il faut jeter le dé
17. **Gin** : c'est vrai
18. **Erg** : si c'est six il faut aller la case six = il faut compter
19. **Gin** : un deux trois quatre cinq six sept huit
20. **Arm** : il a dit six
21. **Erg** : ça c'est soif = il a soif (**en pointant une case avec un dessin**)
22. **Arm** : et c'est quoi la clé ↑
23. **Erg** : la clé Zoé = = = (**Nes fait de petits sons en attendant**) alors regarde si on jette comme ça (**il lance le dé**)
24. **Gin** : quatre

25. **Erg** : si c'est quatre on va sur le quatre
26. **Arm** : quatre
27. **Erg** : et c'est qui c'est qui le premier = qui veut jouer le premier ↑
28. **AM** : moi moi moi
29. **Erg** : attends attends on va choisir le noms (**en prononçant le s**) = Arm
30. **Arm** : le a le g = Fat
31. **AM** : le f
32. **Gin** : qu'est-ce tu m'dis ↑
33. **Nes** : oui je sais mais Fat ne sait pas
34. **Arm** : Fat il y a pas le f
35. **Nes** : c'est pas grave
36. **Gin** : Thiv il sait tout
37. **Erg** : le t
38. **Arm** : le t il est là
39. **Gin** : (**Nes donne lui donne la lettre t**) non c'est pas moi c'est Thiv
40. **Direc** : à quoi vous jouez ↑ au jeu de l'oie de Zoé
41. **TM** : oui (**rires**)
42. **Nes** : et moi je fais la a
43. **Gin** : mais non Arm
44. **Nes** : allez non
45. **Arm** : non tiens Erg (**en lui donnant un pion**) = non c'est ça = Nes tiens
46. **Nes** : maintenant
47. **Erg** : on va jouer

48. **Nes** : tu as un = allez lance

49. **Arm** : trois

50. **Gin** : mais tomber (**le dé est tombé à côté de la carte**)

51. **Erg** : si on arrive là on tombe

53. **Arm** : un deux trois

54. **Erg** : on va commencer on va commencer parce que t'es tombé

55. **Nes** : oui on va commencer parce que t'es tombé

Dans le réseau social choisi d'Erg on note de nouveaux membres et on s'aperçoit également qu'il s'est rapproché de certains de ses camarades qu'il avait mentionnés lors de l'interview sociométrique (voir page 185) en tant que ses amis. Le réseau initial a donc subi du changement au niveau de ses membres.

3.3.1. Place et rôle d'Erg dans l'interaction

Tous les membres du réseau d'Erg sont ratifiés à l'exception de la directrice de l'école qui intervient en 40 à *quoi vous jouez* ↑ *au jeu de l'oie de Zoé* qui est qualifiée d'intruse car elle est une réceptrice en surplus. Elle ne fait pas partie du réseau, tout comme moi qui regarde jouer les élèves dans le couloir.

Etant le chef de son réseau, Erg détient le rôle de meneur de jeu parce qu'il est chargé d'expliquer aux membres les règles du jeu de l'oie de Zoé et il occupe aussi le statut de chef, ce qui donne de l'importance à sa place interactionnelle. Au cours de l'échange, Erg laisse une marge de liberté à ses membres en ce qui concerne la prise de parole sans pour autant leur céder sa place. Dans les interventions suivantes d'Arm en 2 *sur c'est lui-là* ↑, de Ner en 9 *oui je sais*, de Gin en 17 *c'est vrai* on peut percevoir qu'Erg les laisse parler pendant qu'il explique le jeu. Toutefois, les énoncés de ces derniers ne sont pas très élaborés parce qu'il ne veut pas risquer de se faire prendre sa place et donc perdre son statut de chef et par conséquent perdre la face (E. Goffman, 1974) devant les membres de son réseau. On remarque bien qu'Erg ne perd pas le nord par rapport à son statut, il reprend le dessus lorsqu'il y a des décisions

importantes à prendre et lorsqu'il s'agit de donner des ordres. Par exemple en 27 *et c'est qui c'est qui le premier* = *qui veut jouer le premier* ↑ pour donner le coup d'envoi du jeu ou encore en 29 *attends attends on va choisir le noms (en prononçant le s)* = Arm pour établir l'ordre du passage. Son emprise sur les autres est également présente en 47 *on va jouer* et en 54 *on va commencer on va commencer parce que t'es tombé*. Il leur demande de commencer le jeu et de le recommencer car il y a un dysfonctionnement dans le jeu.

Le rapport de place d'Erg par rapport aux autres participants du réseau est géré de manière équilibrée dans le sens où il ne se comporte pas comme un dictateur de l'interaction, en laissant les autres l'interrompre sans qu'il s'y oppose d'une part, et d'autre part, il marque son statut à travers des moments décisifs dans l'interaction (voir les exemples plus haut).

3.3.2. Les rituels dominants dans le réseau d'Erg

Les tours de parole fonctionnent sur le principe de coopération positive et de coopération inutile, c'est l'un des rituels qu'Erg met en place dès le début de l'échange. J'entends par « coopération positive » une demande ou un apport d'information qui fait avancer l'échange. Autrement dit, c'est une interruption à bon escient au cours de l'interaction qui dynamise l'échange comme le montrent les différentes interventions des uns et des autres lorsqu'Erg explique le règlement du jeu ; par exemple, en 2 *sur c'est lui-là* ↑ ou en 22 *et c'est quoi la clé* ↑ lorsque Arm demande une précision. J'entends par « coopération inutile » les interventions des participants qui n'apportent rien à la conversation et qui peuvent être qualifiées d'interruptions parasites car leur contenu est vide de sens. Par exemple, ce genre d'interruption est fréquent chez Nes, par exemple, en 5, *arrête Arm*, en 9 *oui je sais*, en 11 *oui*, en 13 *qui qui gagnait* ↑ *après après là*.

Un autre rituel qui apparaît comme dominant est celui d'intervenir dans la conversation comme on le souhaite sans qu'il y ait un ordre ou un respect de tours de parole. L'effacement d'Erg (qui occupe normalement le statut de chef de réseau) est évident parce qu'il ne gère pas la distribution de parole des participants, c'est comme s'il leur laissait « carte blanche » après les explications du jeu. Les membres du réseau comprennent ce rituel et s'y inscrivent, ce qui fait avancer l'interaction. Du tour 29 au tour 55, on remarque que la présence d'Erg dans l'interaction est moins fréquente (4 interventions) et celles des autres membres sont plus fréquentes qu'au début de l'échange.

Il est donc apparent que les rituels dominants dans le réseau d'Erg sont calqués sur la façon dont les interactants prennent la parole et le but de cette prise de parole. Il faut noter que cela devient possible seulement si le chef du réseau l'autorise.

3.3.3. La relation interpersonnelle d'Erg dans l'interaction

En termes de pouvoir, Erg en détient plus que les autres par son statut et sa place dans l'interaction. Lorsque l'on regarde de près les énoncés de ce dernier on s'aperçoit qu'il utilise souvent le *on* (pronom indéfini) pour s'adresser aux autres comme en 25 (*Nes fait de petits sons en attendant*) alors regarde si on jette comme ça (*il lance le dé*) et en 29 *attends attends on va choisir le noms (en prononçant le s) = Arm* et aussi le nom propre de ses amis. Il y a également le tutoiement entre les membres du réseau. Toutes ces marques de taxèmes démontrent la mise en œuvre d'une relation interpersonnelle d'ordre horizontal. L'utilisation de *on* par Erg est un moyen de rassembler tout le monde sur le même axe horizontal. Le fait qu'il n'emploie pas le *vous* dans ses explications désigne qu'il ne se met pas en position haute par rapport aux autres. C'est-à-dire qu'il ne fait pas ressentir aux autres que lui seul connaît les règles du jeu alors qu'eux, ils sont là pour l'écouter et obéir à ce qu'ils disent. Au contraire, il met en place un principe coopératif entre eux, l'emploi de *on* est en quelque sorte une invitation aux autres à participer aux explications à condition qu'ils interviennent de manière appropriée. Pendant le déroulement de l'échange Erg ne montre aucun signe d'organisation hiérarchique que ce soit dans la parole ou dans le comportement.

La relation interpersonnelle d'Erg avec les autres interactants ne se repose pas sur un socle de relation verticale car dans l'ensemble les indices de relation égalitaires sont nombreux dans le réseau social d'Erg. Ce qui laisse penser qu'il instaure un climat de confiance que chaque membre doit maintenir alors que les cas examinés précédemment (Siro, Mar et Dav) montrent qu'il revient au chef du réseau de maintenir cela.

3.4. Le réseau social (choisi) de communication orale d'Ené

Situation : Ené choisit son jeu et se met à expliquer. Exceptionnellement il reste dans la salle de classe CLIN car il ne peut pas se mettre dans le couloir à cause d'un problème matériel. Il est donc au fond de classe avec ses amis. L'enseignante n'intervient pas bien que le jeu se déroule dans l'espace-classe, sans doute parce qu'on n'est pas dans le temps-classe.

Date d'enregistrement : le 31 mai 2010

Membres du réseau social : Mer, Erg et Moha (CLIN)

Jeu de société : Candy

Temps d'enregistrement transcrit : de 18 : 54 à 22 : 49

Extrait N°4

1. **Ené** : en fait on met ça là↓ on lance le dé = y a tes oranges
2. **M** : ouais
3. **Ené** : y a la couleur = lesquelles sont = = euh comme e
4. **M** : hmmm
5. **Ené** : mais après on prend deux pareil = = on va jouer les deux↓(en regardant Moha)
après tu vas voir
6. **M** : oui oui (**Ené vide le sac des pions sur la table**)
7. **Moha** : c'est bien
8. **Ené** : on met comme ça = = il fallait mettre comme ça
9. **Moha** : quand on a gagné on met là (**accentuation sur là**)
10. **Ené** : quand on a gagné on met là
11. **Moha** : on met là (**il met un pion à côté de la carte de jeu**)
12. **Ené** : moi je mets là toi tu mets là = pour = il est où le dé↑ c'est à toi lancer
13. **Moha** : trois dés
14. **Ené** : non un dé
15. **Moha** : non trois (**en insistant sur trois**)
16. **Ené** : d'accord (**Moha lance ses dés**) alors blanc = blanc = faut chercher = là t'as gagné

17. **Moha** : non

18. **Ené** : oui

19. **Moha** : non blanc orange rouge = = blanc orange

20. **Ené** : blanc t'as gagné = orange

21. **Moha** : non c'est pas comme ça

22. **Ené** : si

23. **Moha** : blanc orange non (**accentuation sur non**) c'est pas comme ça = = comme une bonbon = il faut chercher une bonbon

24. **Ené** : mais non c'est pas comme ça = moi je = moi je comme ça comme = ça joue↓ = je alors c'est tout blanc = toi tout blanc

25. **Moha** : non c'est pas comme ça = tu sais même pas

26. **Ené** : **xxxx** la maîtresse

27. **Moha** : moi je sais (**Mer s'approche des garçons**)

28. **Ené** : on joue que à deux c'lui-là = = on joue pas à trois

29. **Mer** : un deux trois oui

30. **Ené** : on joue à trois = alors tu sais pas jouer

31. **Mer** : si

32. **Ené** : un pour toi et pour moi c'est à toi de commencer

33. **Mer** : Alex (**elle commence à s'installer**)

34. **Ené** : non t'as pas droit = lance ici

35. **Mer** : non je reste ici = ah ah

36. **Ené** : jaune

37. **Mer** : c'est ça

38. **Ené** : jaune t'as gagné une une t'as gagné un moto = jaune alors perdu
39. **Mer** : à mon tour
40. **Ené** : non t'as perdu
41. **Mer** : non
42. **Ené** : parce que il a fait pareil jaune
43. **Mer** : non
44. **Ené** : si
45. **Mer** : c'est pas comme ça
46. **Erg** : (**il est venu regarder le jeu**) non on a joué avec Marie↓ on a pas perdu↓
47. **Ené** : si des gens **xxxx**
48. **Mer** : lui il est perdu
49. **Erg** : oui moi j'ai gagné
50. **Ené** : à mon tour
51. **Moha** : non je vais
52. **Ené** : jaune↑ t'as fait jaune↑
53. **Moha** : oui et pis c'est pas blanc
54. **Ené** : bon on le met = = séparé = = ben il y a plus
55. **Mer** : non
56. **Ené** : il y a plus jaune là = = tu vois il y a jaune bleu
57. **Mer** : c'est pas grave
58. **Moha** : je va choisir une autre couleur (**il lance le dé**)
59. **Mer et Ené** : ah ah orange
60. **Moha** : j'ai gagné

61. **Ené** : à mon tour = = rouge = pas là
62. **Mer** : ah c'est moi = j'ai gagné = c'est moi c'est moi (**en criant**)
63. **E** : Mer (**pour la calmer**)
64. **Ené** : il a pas gagné c'est moi
65. **Mer** : c'est moi j'ai trouvé
66. **Ené** : tu as lancé trois dés
67. **Moha** : tu es fou toi = = blanc
68. **Ené** : (**il lance le dé**) ah j'ai gagné passe
69. **Mer** : non (**elle insiste sur non**)
70. **Ené** : alors deux t tu sais pas jouer = = alors blanc vert blanc vert = blanc = = vert = mais t'as pas rose
71. **Moha** : blanc vert orange
72. **Ené** : il faut deux
73. **Moha** : blanc vert = ah j'ai gagné
74. **Ené** : ah il est fou lui↓ (**il lance le dé**) deux rouges
75. **Moha** : non
76. **Mer** : regarde
77. **Moha** : si deux rouges il a dit = =eh ben j'ai gagné ça
78. **Ené** : ben non
79. **Moha** : si
80. **Ené** : beh non
81. **Moha** : si
82. **Ené** : alors on recommence tout hein

Le réseau social choisi d'Ené n'est pas complet car il manque les membres de sa classe de CP. Faisant l'évaluation de fin d'année en français les amis de sa classe de CP ne pouvaient pas participer au jeu. Donc, il se retrouve avec ses amis de la CLIN seulement.

3.4.1. Place et rôle d'Ené dans l'interaction

Les membres qui font partie du réseau n'occupent pas la même place dans l'interaction. Bien évidemment Ené occupe la position au niveau du statut car il s'agit de son réseau social et il en est le chef. Par contre, Moha est un membre ratifié parce qu'il a été choisi d'emblée pour jouer avec Ené, Mer n'est pas réellement le noyau central du réseau dans la mesure où le premier choix d'Ené ne porte pas sur elle, et lorsqu'elle vient s'incruster dans le réseau, Ené est catégorique en 28 *on joue que à deux c'lui-là = on joue pas à trois*. Elle se fait clairement refouler mais elle insiste en 29 *un deux trois oui*. Ené lui fait comprendre qu'elle n'est pas la bienvenue dans le jeu en 30 *on joue à trois = alors tu sais pas jouer*, en 34 lorsqu'elle s'installe *non t'as pas droit = lance ici* mais elle persiste et reste. En effet, tout ce que dit Ené pour l'empêcher de jouer peut être traduit tout simplement par « tu ne fais pas partie de mon réseau et je te donne le pas le droit de t'incruster ». Malgré les nombreuses tentatives d'Ené pour l'éjecter du réseau Mer parvient à s'y incruster et l'espace y est pour quelque chose⁵⁵. Quant à l'enseignante, Erg et l'enquêteur (moi-même), ils sont considérés comme des membres non ratifiés.

En tant que chef du réseau, Ené montre que c'est lui commande et que son rôle est d'expliquer le jeu et assurer le bon déroulement de celui-ci. Il assume sa fonction tout au long du jeu. Dès le départ, il se met à expliquer les règles du jeu et les premières interruptions de Moha de 8 à 25 ne sont pas bien vues par Ené. On ressent comme une tension dans l'échange en 10 *quand on a gagné on met là*, cette reprise de l'énoncé de Moha par Ené prouve qu'il manifeste son mécontentement par rapport à sa place interactionnelle. Cette tension grandit au fil de l'interaction en 11 *on met là (il met un pion à côté de la carte de jeu)* lorsqu'il s'agit de la position du pion dans le jeu. Avec fermeté, Ené lui met gentiment à sa place interactionnelle (membre ordinaire du réseau ayant peu de pouvoir) en 12 *moi je mets là toi tu mets là*. Le refus de Moha de rester à sa place, c'est-à-dire en tant que membre ratifié avec le seul pouvoir de demander des explications au chef mais non de le contredire, fait qu'à un

⁵⁵ Malgré que les élèves se soient mis au fond de la classe, l'espace est à dominante contraignante par le fait qu'il porte l'étiquette classe et que l'enseignante soit présente.

moment donné les échanges deviennent conflictuels parce qu'Ené s'aperçoit que Moha a l'intention de lui prendre sa place et son statut. Le conflit a lieu de 13 à 27 jusqu' à l'arrivée de Mer dans la conversation. A partir de 36 s'ensuivent des échanges assez conflictuels entre Moha, Mer et Ené sur le gagnant ou le perdant en 40 *non t'as perdu* ou en 64 *il a pas gagné c'est moi*, sur la couleur des pions en 53 *oui et pis c'est pas blanc*, sur le savoir-jouer ou pas en 70 *alors deux t tu sais pas jouer = = alors blanc vert blanc vert = blanc = = vert = mais t'as pas rose*. Il affirme son statut en tant que chef en 82 lorsqu'il prend la décision de tout recommencer alors *on recommence tout hein* parce que le jeu devient un peu trop conflictuel.

Ené veut à tout prix exprimer son statut (chef du réseau) et son rôle (explicateur) en empêchant les intrusions interactionnelles indésirables, en maintenant un équilibre entre le bon déroulement du jeu et les contradictions des joueurs, et en mettant un terme à des énoncés conflictuels. Cependant, le rapport de places qu'il essaie d'établir dans l'interaction est difficilement accepté par les membres de son réseau, on le voit au fait qu'ils contestent sans cesse ses explications tout au long du jeu jusqu'à lui dire implicitement qu'il ne sait pas expliquer le jeu, en deux reprises ; en 21 *non c'est pas comme ça* (Moha) et en 45 *c'est pas comme ça* (Mer). On peut interpréter l'attitude des membres du réseau de la manière suivante : ils ont du mal à accepter qu'Ené occupe la position de chef (donc position de prestige qui lui permet de les commander) alors que pour eux, il est sur la même longueur d'ondes que les autres, et à la même place.

3.4.2. Les rituels dominants dans le réseau d'Ené

Dans le réseau de ce dernier, les rituels de l'échange reposent sur un fond conflictuel. De ce fait, les tours de parole de chacun ne sont pas bien respectés et in en va de même pour le temps de parole des uns et des autres. Couper la parole à un interactant en pleine conversation est « monnaie courante » dans ce réseau. Cette démarche que je qualifie de « confrontationnelle » entre Ené, Moha et Mer détermine les rites dans lesquelles l'échange s'inscrit. Il est incontestable que le développement de l'interaction suit un schéma axé sur le principe de conflit et de tentative de règlement des conflits.

Au cours de l'échange on observe plusieurs moments où le conflit apparaît (provoqué soit par Moha ou Mer) et on observe également les interventions d'Ené qui visent à mettre fin à ces brefs moments conflictuels. A titre d'exemple, on peut illustrer de 13 à 25 le principe du schéma mentionné plus haut sur lequel les rituels dominants se greffent. Le début du

conflit apparaît en 13 lorsque Moha contredit Ené en disant *trois dés* et Ené tente de résoudre ce problème en 16 *d'accord (Moha lance ses dés) alors blanc = blanc = faut chercher = là t'as gagné* et la conversation poursuit mais se heurte à un autre conflit provoqué par Moha à nouveau en 17 *non*. Ce moment interactif conflictuel continue malgré les interventions d'Ené en 20 *blanc t'as gagné = orange* qui essaie de calmer Moha en lui annonçant qu'il a gagné la partie mais Moha continue à alimenter le conflit, et en 24 Ené se lance dans de nouvelles explications pour terminer ce conflit *mais non c'est pas comme ça = moi je = moi je comme ça comme = ça joue ↓ = je alors c'est tout blanc = toi tout blanc*.

En somme, les rituels qui dominent l'interaction dans le réseau social d'Ené sont des comportements interactionnels basés sur le conflit. Ce type de comportement a bien évidemment une incidence sur les relations entre les membres du réseau et il définit également le type de relation interpersonnelle entre eux.

3.4.3. La relation interpersonnelle d'Ené dans l'interaction

L'emploi du pronom *on* ou *tu*, soit pour expliquer le jeu en 1 *en fait on met ça là ↓ on lance le dé = y a tes oranges*, soit pour s'adresser à ses amis dans le jeu en 20 *blanc t'as gagné = orange*, prouve que le socle de sa relation avec les autres est égalitaire. Cela veut dire qu'ils sont tous sur le même pied d'égalité en termes de relation interpersonnelle. Bien qu'il soit le chef de réseau, à aucun moment au début de l'échange il n'essaie de montrer que c'est lui qui mène l'interaction. Il n'y a ni rabaissement de soi ni rabaissement de l'autre et donc, ce manque de taxèmes dans l'échange fait preuve d'une relation interpersonnelle de type horizontal.

Lorsque les différents conflits éclatent dans l'interaction, Ené tente de changer le type de relation qu'il tisse alors avec les autres. Les nombreuses insistances et contradictions de Mer et Moha pendant l'échange amènent à penser qu'Ené lutte envers et contre tous à créer des rapports d'autorité, donc un type de relation verticale. Par le fait qu'ils sont tous des ENAF rassemblés dans le but de s'approprier la L2, les marqueurs de relation verticale (la position haute contre la position basse) ne sont pas présents au niveau de la maîtrise de la L2, ils sont plutôt présents dans l'énonciation. C'est-à-dire que c'est dans la façon dont Ené verbalise ses pensées qu'on peut comprendre qu'il veut en effet montrer aux autres qu'il détient du pouvoir en tant que chef de bande. A chaque fois qu'il répond aux contradictions des autres en 78 *beh non*, à chaque fois qu'il impose ses idées en 70 *alors deux t tu sais pas*

jouer = = alors blanc vert blanc vert = blanc = = vert = mais t'as pas rose, qu'il se défend par rapport aux attaques des autres en 64 *il a pas gagné c'est moi*, il est en effet en train de leur dire qu'il faut le respecter en tant que meneur de jeu et qu'ils doivent rester à leur place en tant que simple joueurs.

Pour terminer, on déduit qu'Ené fait évoluer le type de relation interpersonnelle qu'il entretient avec les membres de son réseau en fonction de leur comportement envers lui. Moins on le contrarie, plus la relation interpersonnelle devient horizontale, et plus on le contrarie, moins il maintient l'axe horizontal des relations.

3.5. Le réseau social (choisi) de communication orale de Mer

Situation : Mer choisit son jeu de société et réunit les membres de son réseau dans le couloir pour commencer à jouer. Une fois qu'ils sont installés, elle se lance dans des explications et perd instantanément le contrôle du réseau.

Date d'enregistrement : le 14 juin 2010

Membres du réseau social : Moha, Ené, (CLIN), Vic, Alé et Nai (CP)

Jeu de société : jeu de domino avec les animaux

Temps d'enregistrement transcrit : de 00 : 04 à 3 : 47

Extrait N°5

1. **Mer** : alors ça **xxxx** jeu comme euh comme quelque chose

2. **M** : oui mais il faut leur expliquer hein↑

3. **Mer** : quelque chose = quelque chose on met met = = comme comme comme le chat on le trouve = et pis pareille pareille comme ça (**Ené commence à l'interrompre**) = = on met pareille pareille

4. **Alé** : moi j'ai compris

5. **Moha** : moi je sais
6. **M** : t'as expliqué ↑ tout l' monde a compris ↑ = moi j'ai pas compris j'étais pas là
7. **Mer** : pareille = on metté
8. **M** : vas-y = tu mets par terre = et vous commencez = = = vous posez des questions si vous comprenez pas ↑ (**Mer met le jeu par terre et les autres élèves commencent à jouer**)
9. **Moha** : moi je sais (**une prof me parle et me demande d'allumer la lumière du couloir**)
10. **Ené**: il faut prendre dix xxxx
11. **Alé** : il a tout pris
12. **Ené** : il faut prendre dix = il faut pas prendre xxxx pas bien
13. **M** : il joue aussi lui (**allongement sur lui**)
14. **Mer** : tiens Alé
15. **AM** : deux trois quatre (**chacun compte de son côté**)
16. **Nai** : ouais t'as tout toi ↑
17. **Alé** : non
18. **Nai** : c'est pas jusqu'à dix hein ↓ = = hein c'est pas jusqu'à dix ↑
19. **M** : mais j' che pas il faut d'mander à Mer
20. **Alé**: non c'était jusqu' à six
21. **Nai** : pas ça attends = moi j'en ai deux
22. **AM** : un deux trois quatre cinq six (**d'autres élèves discutent entre eux**)
23. **Nai** : il choisit les plus forts
24. **Ené** : un deux trois quatre cinq six (**ils commencent à jouer**)
25. **Nai** : attends t'en as combien ↑
26. **Ené** : quatre

27. **Nai** : cinq
28. **Ené** : non il y a six
29. **Nai** : et là
30. **M** : Mer comment on joue là↑
31. **Vic** : moi j'ai ça
32. **M** : tout le monde joue ensemble↑ ou chacun = fait son petit ménage
33. **Vic** : on joue tous ensemble
34. **M** : ben Mer = tu arrêtes = tu contrôles c'est toi qui contrôles
35. **AM** : (la cacophonie)
36. **Nai** : non il faut un encore là
37. **Mer** : j'en ai un = mettez là (**tout le monde parle en même temps**)
38. **Nai** : non il faut encore mettre deux
39. **Mer** : deux deux comme
40. **Moha** : fort
41. **Mer** : ouais
42. **Moha** : le chat
43. **Mer** : ouais
44. **Ené** : attends
45. **AM** : (la cacophonie)
46. **Mer** : ah oui c'est ça
47. **Alé** : j'en ai plus de grenouille
48. **Vic** : qui a le grenouille↑
49. **Mer** : moi

50. **Nai** : l'escargot
51. **Ené** : le chat (**ils parlent tous en même temps**)
52. **Alé** : et la souris là↑
53. **Mer** : xxxx
54. **Ené** : il faut pas mettre comme ça il faut mettre comme ça
55. **Mer** : qui a un petit lapin↑ lapin lapin
56. **Nai** : l'escargot = non c'est pas xxxx lapin
57. **Mer** : c'est Moha
58. **Ené** : passe lui passe lui passe lui = = on peut plus mettre
59. **Alé** : mais non ça se met pas là = = ça se met pas là
60. **AM** : (**c'est la cacophonie**)
61. **Ené** : tut tut on va gagner
62. **AM** : (**une nouvelle cacophonie**)
63. **Ené** : on a gagné on a gagné = = on a gagné
64. **Vic** : mais non c'est pas encore fini = va
65. **Ené** : on a gagné nous

Le réseau social de Mer s'est agrandi par rapport au début de l'année scolaire (voir page 191). Nes n'en fait plus partie (elle est dans une classe de CP), mais Mer avait le choix et elle a donc choisi de jouer à son jeu avec les CLIN qui se trouvent dans sa classe de CP et trois autres amis.

3.5.1. Place et rôle de Mer dans l'interaction

Logiquement parlant, Mer a du pouvoir parce qu'il s'agit de son réseau social et que c'est à elle de gérer et donner des ordres aux membres de son réseau. Elle occupe d'emblée le statut de chef et son rôle est d'expliquer le jeu aux autres. C'est une position dite « institutionnalisée » pour reprendre le terme de R. Vion (1992) car elle est la tête du réseau (position dominante).

Tous les membres du réseau sont des membres ratifiés à l'exception de l'enquêteur (c'est-à-dire moi) qui est considéré comme un membre non ratifié.

Mer commence les véritables explications de son jeu en 3 *quelque chose = quelque chose on met met = = comme comme comme le chat on le trouve = et pis pareille pareille comme ça (Ené commence à l'interrompre) = = on met pareille pareille* et, à partir de là, elle se fait complètement dominer dans son rôle d'explicateur dans la mesure où les autres membres s'en accaparent et contrôlent l'échange du tour 8 au tour 30. Ené en 12 essaie d'expliquer le jeu en cours *il faut prendre dix = il faut pas prendre xxxx pas bien*. En 18, Nai déclenche une nouvelle discussion qui s'avère assez tendue *c'est pas jusqu'à dix hein ↓ = = hien c'est pas jusqu'à dix ↑* et, dès lors, il y a comme une confusion dans les échanges qui s'en suivent jusqu'à ce que l'enquêteur (moi) intervienne en 30 *Mer comment on joue là ↑*. L'intervention de l'enquêteur n'est pas anodine, c'est une invitation à Mer de reprendre son rôle dans l'interaction et d'ailleurs il le lui dit explicitement en 34 *beh Mer = tu arrêtes = tu contrôles c'est toi qui contrôles*. L'intervention avait pour but de replacer Mer dans l'interaction et ainsi, relancer les explications pour que le jeu ne s'arrête pas net (à cause d'une incompréhension). Mer ignore l'appel lancé et la suite de l'interaction est une succession de malentendus et on assiste également à plusieurs moments cacophoniques en 35, 45, 60 et 62.

Par son statut (chef du réseau) Mer est propulsée à la position haute dans l'interaction de manière intrinsèque, mais par le fait qu'elle ne peut réellement gérer son statut et son rôle dans l'interaction, elle est reléguée à la position basse et dominée, ce qui donne par conséquent une certaine dynamique à l'échange et fait naître un ensemble de rites.

3.5.2. Les rituels dominants dans le réseau de Mer

L'ensemble de rites est caractérisé par le désordre dans les règles interactionnelles. C'est-à-dire que le non respect des tours de parole ou encore l'intervention à bon ou mauvais escient, comme par exemple en 54 lorsqu'Ené cherche à bien placer les pions *il faut pas mettre comme ça il faut mettre comme ça*, et que la réaction de Mer en 55 est complètement inappropriée *qui a un petit lapin ↑ lapin lapin*, le fait de prendre la parole simultanément comme on peut le remarquer en 15, 22, 37 et 51, tout cela constitue en effet de nouvelles règles ou nouveaux rituels que les interactants mettent en place au cours de l'échange.

Un autre rituel au sein du réseau est de « voler la vedette » à Mer (il faut rappeler qu'elle est le chef du réseau) qui finalement n'intervient pas beaucoup dans son réseau et lorsqu'elle le fait, ses interventions ne sont pas d'une grande importance ou d'utilité dans la conversation, notamment dans les explications du jeu. C'est ce que montrent ses interventions suivantes en 14 *tiens Alé*, en 41 *ouais*, en 46 *ah oui c'est ça*. Elles sont plutôt d'ordre phatique que d'ordre explicatif.

Ce qui semble fonctionner dans ces rituels dominants est le fait que tous les membres du réseau participent à ce désordre et le maintiennent jusqu'à la fin. Le respect des règles interactionnelles n'est pas le bienvenu. Le fait que Mer ne remplisse pas sa fonction de chef et son rôle d'explicateur au sien du réseau apparaît comme un rite dominant qui permet à l'échange d'être dynamique.

3.5.3. La relation interpersonnelle de Mer dans l'interaction

Il va de soi que Mer privilégie des taxèmes qui font que sa relation avec les autres se dessine sur un axe horizontal. Il s'agit des taxèmes de base, presque inconscients, tel que l'emploi du prénom lorsqu'elle s'adresse aux autres, en 14 *tiens Alé* et 57 *c'est Moha* et le fait de tutoyer ses amis. Il y a aussi l'emploi du pronom *on* en 3 quand elle commence à expliquer le jeu. L'utilisation de ce pronom n'est pas un terme générique, c'est en effet une autre façon de dire qu'ils sont tous une équipe dans le réseau et qu'ils occupent tous une position égalitaire.

Tous les indices mentionnés plus haut laissent penser que la relation interpersonnelle de Mer est de type horizontal. Il existe dans ce type de relation que Mer tisse avec les autres quelque chose de trop laxiste. Le manque d'autorité et de fermeté de sa part, lorsqu'il y a

confusion en 59 *mais non ça se met pas là = = ça se met pas là*, ou lorsqu'il y a cacophonie dans l'échange en 35 ou 45, permet aux membres du réseau d'empiéter sur le pouvoir que lui confère son statut et son rôle dans l'interaction. De ce fait, ce sont les membres qui reconfigurent le type de relation interpersonnelle que Mer entretient avec eux. On observe donc des comportements relationnels qui visent à mettre en place un type de relation verticale, tout en accordant une position basse à Mer. Les tentatives sont multiples : cela commence avec Ené en 10 *il faut prendre dix xxxx*, et continue avec Nai en 38 *non il faut encore mettre deux*, ou avec Vic en 64 *mais non c'est pas encore fini = va*. Pourtant, ces énoncés-là seraient censés être prononcés par Mer car elle porte la casquette de chef de réseau et de meneuse de jeu. Les tentatives restent des échecs parce que tous veulent prendre la place de Mer et se retrouvent par conséquent dans une situation que je qualifierai familièrement de « trop de cuisiniers gâtent la sauce ».

Pour conclure, il apparaît que la relation interpersonnelle de Mer par rapport aux autres est un peu trop horizontale, ce qui peut changer le rapport de places qu'elle maintient avec les autres.

3.6. Le réseau social (choisi) de communication orale de Moha

Situation : Moha prend son jeu et se met à expliquer le jeu aux membres de son réseau à l'aide du mode d'emploi.

Date d'enregistrement : le 14 juin 2010

Membres du réseau social : Mer, Ené, (CLIN), Vic, Alé et Nai (CP)

Jeu de société : Kapla

Temps d'enregistrement transcrit : de 9 : 29 à 12 : 24

Extrait N°6

1. **Moha** : il faut regarder dans le livre = comme ça le beau on met = après on fait une autre jeu

2. **Mer** : on choisit

3. **Moha** : on choisit on choisit un couleur comme c’lui-là on fait là = et après on fait un après on fait comme c’lui-là = on met là
4. **Ené** : après on fait c’lui-là
5. **Moha** : oui
6. **Ené** : ou c’lui-là
7. **Mer** : oui
8. **Moha** : on fait comme je veux = =
9. **Nai** : et pis on a l’ droit d’ faire c’elui-là c’lui_là c’lui et tout (**avec un débit très rapide en montrant les illustrations**)
10. **Ené** : ça c’est trop difficile (**en pointant une illustration**)
11. **Moha** : ça j’ai déjà fait (**en montrant une autre illustration**)
12. **Ale** : beh vas-y = fais-le
13. **Moha** : alors on va faire c’lui-là↑
14. **AM** : ouais
15. **Nai** : on a l’ droit d’ faire tout ça↑
16. **Ené** : ah mais ça le roue (**l’air déçu**) (**le roue qui veut dire la roue**)
17. **Nai** : est-ce qu’on a l’ droit d’ fair
18. **M** : écoute ce qu’il te dit
19. **Moha** : une comme ça = une comme ça = après une comme ça
20. **Vic** : ah oui
21. **Nai** : mais on peut faire ça oui↓ (**en désignant une illustration**)
22. **Moha** : non on fait ça (**en montrant l’illustration qu’il a choisie**)
23. **Nai** : non mais ça il va tomber (**en parlant du choix de Moha**)

24. **Ené** : moi je peux le faire
25. **AM** : non on fait ça (**tout le monde parle en même temps**)
26. **Moha** : non on fait ça (**pendant que quelqu'un feuillette le mode d'emploi**)
27. **Vic** : non pas ça
28. **Nai** : il y a rien après (**en leur montrant le mode d'emploi**)
29. **Alé** : on fait ça (**en suggérant un animal**)
30. **Vic** : c'est trop difficile
31. **Ené** : il y a pas beaucoup pour faire sa queue
32. **Moha** : ça on fait ça (**il insiste sur son choix**)
33. **Mer** : non on fait ça regarde
34. **Ené** : non parce que la bouche
35. **Alé** : est-ce qu'on a l' droit d' faire qu'est-ce qu'on veut↑ = = = Moha on l' droit d' faire
= qu'est-ce qu'on veut↑
36. **Ené** : on peut faire ça là c'est pas **xxxx**
38. **Moha** : Alé = = attends = = il faut il faut euh euh = = = on recommence euh euh comme
c' lui-là↓
39. **Ené** : trop difficile
40. **Alé** : on peut = j'essaie moi et Ené à faire ça
41. **Moha** : et pis il faut il faut
42. **Alé** : non non moi et Ené on va essayer d' faire ça↓ = = ça on va essayer d' faire
43. **Ené** : **xxxx** regarde **xxxx** il y a de l'orange
44. **Alé** : mais c'est bon = c'est rien
45. **Mer** : une maison

46. **Nai** : mais j'che pas si tu sais faire
47. **Alé** : attends
48. **Nai** : si tu fais
49. **Ené** : on va faire le tracteur
50. **Alé** : on fait le **xxxx** on va essayer
51. **Ené** : oh ça (**avec déception**)
52. **Alé** : ben qoui↑
53. **Ené** : il va tomber↓
54. **Alé** : non parce que ça c'est une grande pique
55. **Moha** : mais non elle crouge là ça le crouge
56. **Ené** : mais non c'est accroché de là (**insiste sur le mot là**) = = = mais oui il y a un rouge ici = t'as vu↑ = il s'accroche le rouge
57. **Alé** : vient on va essayer de faire ça
58. **Ené** : nous on
59. **Alé** : est-ce qu'on a l' droit d' faire qu'est-ce qu'on veut↑
60. **Nai** : nous on va faire ça nous on va faire
61. **M** : c'est Moha qui explique donc il faut lui d'mander↓ est-ce que vous allez faire des p'tits = vous allez faire trois groupes = ou vous allez = travailler ensemble = demand = pose-lui la question↑
62. **Alé** : moi je travaille avec lui
63. **M** : pose-lui la question = c'est lui qui
64. **Alé** : Moha on a l' droit d' travailler moi et Ené
65. **Moha** : oui
66. **Alé** : ensemble↑ (**il termine sa question**)

67. **Moha** : deux et pis deux et pis deux (**en faisant les groupes de jeu**)

Par rapport au réseau observé tout au début de la recherche on note un changement dans le réseau social choisi de Moha. Les personnes qu'il choisit pour jouer avec lui ne sont pas les mêmes que celles qui formaient son réseau initial.

3.6.1. Place et rôle de Moha dans l'interaction

Toutes les personnes du réseau sont des membres ratifiés sauf l'enquêteur (moi) qui est considéré comme un récepteur en surplus.

Le rapport de place de Moha avec les autres n'est pas difficile à définir parce qu'il occupe la position haute et parce qu'il est question de son réseau social de communication dont il est le chef, et aussi parce qu'il s'agit de son jeu, que lui seul doit expliquer aux autres. Les membres du réseau se trouvent en position basse par le simple fait qu'ils doivent écouter les explications et exécuter les ordres qu'il donne. Il est donc statutairement plus puissant que les autres.

Au début de l'échange Moha s'affirme en tant que chef du réseau en expliquant aux autres les règles du jeu en 3 *on choisit on choisit un couleur comme c'lui-là on fait là = et après on fait un après on fait comme c'lui-là = on met là* et lorsqu'Ené en 4 se met à empiéter sur sa fonction en disant *après on fait c'lui-là* et insiste en 6 *ou c'lui-là*, Moha lui montre que c'est lui qui commande en lui répondant en 8 *on fait comme je veux = =*. Malgré la pression venant des uns et des autres pour lui prendre momentanément sa place interactionnelle ; Nai en 21 *mais on peut faire ça oui ↓ (en désignant une illustration)*, Vic en 27 *non pas ça*, Alé en 29 *on fait ça (en suggérant un animal)*, Moha tient fermement son rôle en leur imposant son choix en 22 *non on fait ça (en montrant l'illustration qu'il a choisie)*, en 26 *non on fait ça (pendant que quelqu'un feuillette le mode d'emploi)* et en 32 *ça on fait ça (il insiste sur son choix)*. Toutes ces illustrations prouvent que Moha entretient un rapport de force avec les membres de son réseau afin de garder sa place interactionnelle dans l'échange. Alé en 35 semble comprendre la position et le pouvoir de Moha dans le réseau car il s'adresse directement à lui pour lui demander son accord *est-ce qu'on a l' droit d' faire qu'est-ce qu'on veut ↑ = = = Moha on l' droit d' faire = qu'est-ce qu'on veut ↑*. En dépit d'un flottement au

niveau du rapport de place avec les participants de 42 à 63 Moha regagne sa position de chef dans l'interaction grâce à l'intervention de l'enquêteur en 61. Cette intervention avait pour but de faire comprendre que ce n'était pas l'enquêteur qui mettait les joueurs en groupe de jeu. Alé lui demande l'autorisation de travailler avec un autre membre du réseau en 64 *Moha on a l' droit d' travailler moi et Ené* et il profite en 67 pour établir les modalités de jeu *deux et pis deux et pis deux (en faisant les groupes de jeu)*.

3.6.2. Les rituels dominants dans le réseau de Moha

L'ensemble de rites, qui régit l'interaction à l'intérieur du réseau, peut être fractionné en deux temps. Le premier temps débute du tour de parole 1 au tour de parole 39. Tout au long de cette séquence la communication repose sur le principe de respect en demi-teinte. Autrement dit, les participants comprennent que c'est Moha qui a le rôle d'expliquer à tout le groupe comment se déroule le jeu, et qu'il a la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions. Les membres qui adhèrent à ce principe lui posent des questions comme Nai en 15 *on a l' droit d' faire tout ça ↑*, lui demande l'autorisation de faire quelque chose, ou par exemple Alé en 35 *est-ce qu'on a l' droit d' faire qu'est-ce qu'on veut ↑ = = Moha on l' droit d' faire = qu'est-ce qu'on veut ↑*. Par contre, il y a d'autres membres qui protestent et le contarie sur ce qu'il propose et dit. Leurs interventions ont pour but de contester ce qui est dit, à titre d'exemples, Mer en 33 *non on fait ça regarde*, Vic en 27 *non pas ça* et Ené en 10 *ça c'est trop difficile (en pointant une illustration)*. Le principe de respect est donc en demi-ton parce qu'il y a confrontation dans le principe de coopération (d'où l'intérêt de caractériser le respect en demi-teinte), et de ce fait les rituels s'inscrivent dans cet équilibre entre le respect et le non respect du principe de coopération.

Le deuxième temps se déroule à partir du tour 40 jusqu'au tour 60. Dans cette séquence les rituels se calquent sur le dysfonctionnement du conversationnel. C'est-à-dire que chacun parle comme il veut y compris le chef du réseau, quand il veut, et ils ne rebondissent pas sur ce qui a été dit avant pour alimenter la conversation. C'est ce que le bref fragment montre :

40. *Alé : on peut = j'essaie moi et Ené à faire ça*

41. *Moha : et pis il faut il faut*

42. *Alé : non non moi et Ené on va essayer d' faire ça ↓ = = ça on va essayer d' faire*

43. **Ené** : *xxxx regarde xxxx il y a de l'orange*

44. **Alé** : *mais c'est bon = c'est rien*

45. **Mer** : *une maison*

De 64 à 67 l'échange se réinscrit dans le principe de respect des règles conversationnelles. Finalement, la façon dont les membres du réseau échange entre eux fait remonter à la surface deux schémas de rituels qui imposent un certain comportement énonciatif, qui va être précisé.

3.6.3. La relation interpersonnelle de Moha dans l'interaction

L'espace interstitiel forge une certaine complicité, un rapprochement entre les interactants, définit le cadre de la communication (dans le couloir de l'école, donc espace non formel). Il est vrai aussi que le tutoiement, l'emploi des prénoms, la proximité entre les participants bâtissent un socle de relations horizontales (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992), Moha favorise la dimension verticale dans la relation qu'il a avec les autres. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'indices linguistiques parce que sur ce plan-là, Moha se trouve en position basse tout comme Mer et Ené (membres du réseau) tandis que Vic, Alé et Nai occupent la position haute par le fait qu'ils maîtrisent la L2. Il convient alors plutôt d'examiner ce qui se passe sur le plan interactionnel. Moha montre par certains énoncés prononcés qu'il a du pouvoir et que les autres doivent se plier à ses obligations, par exemple au début de l'échange en 8 *on fait comme je veux* = = et vers la fin de l'échange en 67 *deux et pis deux et pis deux (en faisant les groupes de jeu)*. Il veut à tout prix installer un système de places dans lequel il tente de limiter les interventions des uns et des autres et de se faire respecter. Cela est évident lorsqu'il veut imposer et faire accepter par les autres la figure à reconstruire dans le jeu, en 11, 19, 22, 26 et 32.

Ce système de places ne semble pourtant pas fonctionner et donc Moha se retrouve sur un axe de relation horizontale malgré lui. Il est alors obligé de se mettre sur un pied d'égalité avec les participants pour rester dans l'interaction et pour « faire comme les autres ». Par conséquent, la relation interpersonnelle de Moha devient faussement symétrique. En 38 *Alé = = attends = = il faut il faut euh euh = = on recommence euh euh comme c'est lui-là* ↓ et en 41 *et pis il faut il faut* lorsqu'il essaie de mettre de l'ordre dans le jeu personne ne l'écoute et il n'insiste plus. Son manque d'insistance montre que Moha n'utilise d'abord pas

son pouvoir statutaire afin de privilégier la dimension verticale de la relation qu'il a avec les autres membres, mais de 64 à 67 il se replace sur l'axe vertical de l'interaction pour assumer son statut de chef et son rôle de meneur de jeu.

On peut conclure que Moha établit sa relation interpersonnelle avec les autres tout en tenant en compte de son statut et de son rôle dans l'interaction, malgré les difficultés rencontrées à certains moments dans la conversation.

3.7. Pour synthétiser...

L'analyse des interactions des ENAF au sein de leurs réseaux sociaux de communication orale choisis s'est intéressée à trois points précis qui relèvent du domaine du socio-interactionnisme :

- la place et le rôle de chaque ENAF dans son réseau social ;
- les rituels qui dominent l'échange ;
- la relation interpersonnelle de chacun par rapport aux membres du réseau.

Il est apparent que depuis les premières observations (début de l'année scolaire 2009/2010) les membres qui forment les réseaux sociaux des uns et des autres ont quasiment changé en nombre de participants et dans le genre de ceux-ci (j'entends le terme « genre » dans le sens de la distinction fille/garçon. Par exemple, le réseau de Mer qui comportait deux membres (Nes et Moha) s'est grandi et on y compte 5 membres désormais, dont 4 garçons et une fille. D'un point de vue sociolinguistique, il est intéressant de voir cette évolution du réseau social choisi de chacun dans la mesure où les ENAF sont exposés au français que leurs camarades natifs maîtrisent. La maîtrise du français de certains membres met les ENAF en relation avec des formes linguistiques justes et leur permet d'être exposés à une variété de français qui est sans doute riche en lexique correspondant à ce contexte de communication.

On retient de l'analyse des interactions dans l'espace à dominante non contraignante (le couloir du premier étage) que les ENAF se sentent parfaitement à l'aise sans la présence de leurs enseignantes, que l'utilisation de la L2 ne pose aucun problème tant sur l'expression que sur la compréhension, et qu'il y a sans cesse recontextualisation et réinvestissement des unités linguistiques apprises (en classe) à travers des interactions au sein du réseau.

On apprend à travers cette analyse aussi que la négociation⁵⁶ et le compromis n'existent pas chez ces élèves (tous confondus) et qu'il est extrêmement difficile que l'échange suive un schéma parfait et logique de la conversation, indépendamment de sa dimension linguistique bien entendu. En raison de cela, les élèves créent d'autres rituels, redéfinissent les notions de rôle et de place dans l'interaction et inventent au fil des échanges la façon dont ils établissent des liens interpersonnels avec les membres de leurs réseaux.

Il est incontestable que l'espace à dominante contraignante (la classe) ne permet pas ce type d'apprentissage « sauvage » pour les raisons déjà évoquées dans le deuxième volet d'analyses. Dans le réseau social choisi l'appropriation de la L2 se fait de manière inconsciente et peut-être sur le principe d'imprégnation, elle est par ailleurs juste un moyen pour réguler une autre appropriation, qui est celle de la grammaire interactionnelle / des règles conversationnelles (H-P. Grice, 1979) qui sont de véritables enjeux dans le réseau social de communication orale entre membres. Comme ce type d'appropriation n'est pas du tout guidé dans la communication en réseau social choisi, il relève d'une grande inconscience (ou d'une non-réflexion) de la part des ENAF qui ne voient aucun enjeu d'apprentissage lorsqu'ils sont en train de communiquer pour jouer, mais paradoxalement ils comprennent qu'ils ont une place privilégiée dans l'interaction car ils doivent expliquer aux autres les règles du jeu. Néanmoins, la priorité chez eux est de jouer et gagner le jeu.

4. Eléments de réponse à la question concernant l'appropriation dans des réseaux sociaux de communication choisis

Etre participant d'une communication non didactique ne se réduit pas simplement à l'idée de parler et jouer avec ses pairs pour les ENAF et également pour les non ENAF. Il se produit comme un apprentissage sous-jacent dont les ENAF ignorent complètement l'existence, mais qui est essentiel pour communiquer quelle que soit la situation de communication (ordinaire ou didactique). En me référant aux analyses faites sur le plan interactionnel pour chaque ENAF, je vais apporter des éléments de réponse à la question de recherche suivante : **quelle autre appropriation se dégage-t-elle des réseaux sociaux de communication orale choisis des ENAF et quelles en sont les variations ?**

⁵⁶ Ici le mot « négociation » est à entendre au sens empirique.

Il est fort possible que les élèves se soient déjà approprié certaines normes interactionnelles dans leurs L1 à travers des échanges communicatifs divers qu'ils ont pu expérimenter dans leurs pays d'origine. Néanmoins, l'appropriation de ces normes en L2 se fait de manière inconsciente dans les échanges que les ENAF peuvent avoir avec leurs amis. Les trois entités de l'interaction sur lesquelles portent les analyses ci-dessus montrent que les élèves paraissent totalement inconscients de ces normes et qu'ils n'ont pas le même comportement interactionnel lorsqu'ils sont en classe.

Dans les espaces à dominante non contraignante l'acquisition de ces normes se fait implicitement et de manière désordonnée car l'absence de l'enseignante est synonyme d'une communication libre et non encadrée. En réalité, l'absence de l'enseignante est quelque chose de très primordial pour les ENAF et dans l'appropriation des normes interactionnelles. Elle est le fondement de ce désordre car elle est signe d'absence de l'autorité, de liberté verbale et de légèreté. Elle est également la raison de cette appropriation qui reste inaperçue et, si on peut dire, sous-entendue. J'ai évoqué le mot « désordre » plus haut et il est à interpréter dans un sens positif vu que c'est à travers celui-ci que les ENAF apprennent à occuper une position énonciative et à parler ordinairement. Ce désordre dans les normes interactionnelles expliquerait les variations qui subsistent concernant le rapport de places (rôle et statut), les rituels et la relation interpersonnelle.

4.1. Variations dans le rapport de places

Pour rappeler brièvement et simplement la notion de rapport de places (F. Flahault, 1978), qui sont d'ailleurs déterminées par le statut (R. Linton, 1977) et le rôle (op.cit) de l'individu dans l'interaction, je dirai que c'est le lien qu'on crée avec les autres au niveau relationnel dans un échange quelconque. Ainsi, le rapport de places est conçu comme une « entité relationnelle » (R. Vion, 1992 : 80).

Or dans les différents rapports de places que les ENAF tissent avec les membres de leurs réseaux, ils arrivent difficilement voire pas du tout à maintenir un rapport de places dans lequel le chef du réseau garde le contrôle jusqu'à la fin de l'échange. Alors le rapport de places subit des changements radicaux qui font naître des variations de ce point de vue. Il y a ainsi trois types de variation observés dans le rapport de places :

- se positionner dans l'interaction avec une position haute dès le début de l'échange, et se faire dominer au fur et à mesure que l'échange progresse. C'est le cas de Moha ;
- perdre complètement sa position haute une fois dans l'interaction et cela jusqu'à la fin. C'est le cas de Mer et de Mar ;
- permuter sa place de temps en temps avec les autres membres du réseau sans perdre pour autant sa position haute. C'est le cas de Dav, Erg, Siro et Ené.

Ces variations indiquent que la norme interactionnelle vis-à-vis du rapport de places dans l'interaction n'est pas respectée comme il aurait pu l'être dans une communication didactique, et ce faisant, chacun des participants crée de nouvelles règles de communication dans son réseau social respectif. Cela mène à penser que plus la situation de communication est extérieure de la classe, plus les membres du réseau ont des affinités entre eux ; et moins la norme concernant le rapport de places est respectée, plus elle est variationnelle. On peut considérer cette déconstruction de la norme comme un moyen d'apprendre à faire sa place énonciative au cours d'un échange en situation de communication ordinaire.

4.2. Variations dans les rituels

Le sens du mot rituel ici est une combinaison entre ce que dit E. Goffman en 1973, c'est « *un acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue* » (p.73) et la façon dont se produit la réalisation verbale ou non verbale de cet acte. L'objet de valeur absolue dont E. Goffman fait mention dans sa définition est considéré dans ma recherche comme un être humain.

Afin de mettre en évidence la variation dans les rituels réalisés, je vais maintenant me concentrer sur le principe de l'alternance des prises de parole que les ENAF ont défait pour échanger dans leur réseau respectif. Or le système des tours de parole s'inscrit dans une formalité avec des formes conventionnelles que les interactants doivent logiquement mettre en place pour que la conversation se déroule normalement. Il est à rappeler que le système repose d'après H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson en 1978 sur un fondement de droits et de devoirs que je résume sommairement de la façon suivante : dans une conversation, quelqu'un qui parle à une autre personne doit veiller à ne pas monopoliser la parole et à laisser la possibilité à son interlocuteur de prendre la parole, et réciproquement. Bien que cela se fasse dans l'optique de deux interactants dans une communication face à face, il y a sans doute

l'idée de respect de la prise de parole, soit par l'un ou par l'autre. La variation chez les ENAF est flagrante sur ce point de vue. Effectivement, les élèves n'ont pas respecté le système des tours de parole dont le fil conducteur est qu'une seule personne parle à la fois et qu'il y a toujours une personne qui parle. C'est dans cette perspective que je vais exposer les variations qui existent dans les extraits sélectionnés.

Le fait qu'il y ait variations dans le rapport de places, cela provoque l'absence de quelqu'un qui doit distribuer la parole. Le changement de tours suit donc de nouvelles règles parce qu'ils ne savent pas à qui revient le tour de prendre la parole. Mis à part l'intonation montante qui indique une question, à laquelle l'interlocuteur doit répondre, le changement de tours fonctionne de manière générale sur le principe suivant :

- l'évitement d'un « blanc » dans la conversation même si l'énoncé de la personne n'est pas complètement en rapport avec ce qui se dit à ce moment précis dans la conversation ;
- la contradiction par rapport à ce qui a été dit dans le tour précédent (qu'il s'agisse du chef du groupe ou d'un autre participant) ;
- l'apport d'une information pour expliquer le règlement du jeu alors que ce n'est pas le rôle du participant dans la conversation ;
- l'absence de désignation d'une personne qui doit prendre la parole, et de ce fait tout le monde se sent concerné voire autorisé pour s'exprimer.

L'ensemble des extraits affichent que l'un des phénomènes qui caractérise les rituels dominants dans chaque réseau est celui d'interruption. Il est à noter que l'interruption est normalement bien accueillie dans une conversation à condition qu'elle respecte la règle de réciprocité : « *si la règle d'alternance demeure respectée [...], l'interruption est parfaitement acceptée et ne perturbe en rien la bonne marche de la conversation, elle en fait au contraire partie intégrante* » (D. Larochebouvy, 1984 : 130). A travers les interactions des ENAF, on constate que les variations qui existent dans l'interruption vont à l'encontre de cette définition. Les interruptions constatées peuvent être qualifiées ainsi :

- elles ne sont pas à tendance coopérative ;
- ne sont pas excusées et justifiées ;
- sont rarement à bon escient ;
- provoquent souvent des désaccords.

Les différentes variations par rapport à l'alternance des tours et l'interruption, dévoilent que les ENAF construisent leurs propres rituels de communication qui sont globalement organisés autour de la transgression des normes interactionnelles. Bien évidemment, ces nouveaux rituels structurent la façon de parler des ENAF et déterminent un nouveau type de relation interpersonnelle dans l'interaction.

4.3. Variations dans la relation interpersonnelle

Il est normal que la communication dans le réseau social choisi des ENAF se déroule en grande partie sur un axe horizontal, pourtant l'enjeu de la communication conduit le chef de réseau et les participants à redessiner cet axe. Par conséquent, on assiste à un jeu dans la mise en place des relationnèmes qui est réglé par les variations.

Pour mémoire, il existe deux axes sur lesquels la relation interpersonnelle se greffe dans une conversation. Il s'agit de l'axe horizontal qui aligne les comportements interactionnels dans un système de position égalitaire et, pour le deuxième, de l'axe vertical qui place les interactants en position haute et en position basse dépendant de leurs statut et rôle dans l'interaction.

L'entrée dans l'interaction est faite sur un axe horizontal parce qu'il s'agit d'un réseau social de quelqu'un, qu'il est le gérant de son réseau avec un rôle précis – celui d'expliquer à ses membres le règlement d'un jeu de société qu'il a choisi. Les variations dans la relation interpersonnelle sont visibles dans le comportement interactionnel des ENAF. Elles se déroulent entre l'axe horizontal et l'axe vertical de la communication à l'intérieur du réseau. Dans la logique de la situation de communication établie, la relation interpersonnelle est censée être conçue sur le principe d'inégalité car il est question de posséder du pouvoir ou pas. En faisant une synthèse des analyses sur la relation interpersonnelle de chaque ENAF, on arrive à la conclusion que les relationnèmes mis en place dans l'interaction découlent davantage de l'axe horizontal que vertical, alors que c'est la tendance inverse qui aurait dû se produire. Il existe certes des comportements qui marquent quelques éléments de la relation verticale mais ils sont moins importants en nombre par rapport à ce que signifient les comportements qui façonnent la relation horizontale. Cette sorte d'association entre les relationnèmes de la dimension verticale et de la dimension horizontale de la communication produit des variations qui sont notamment :

- l'effacement du système hiérarchique au cours de l'échange (cela malgré quelques contre-tentatives ici et là de certains chefs du réseau) ;
- la transformation progressive du comportement asymétrique en comportement symétrique malgré le statut de chef du réseau ;
- le rejet de toute marque de relationnisme indiquant le pouvoir ;
- la prise en compte des comportements interactionnels des membres de son réseau pour établir soit l'axe vertical, soit l'axe horizontal ou le « croisement », la conjugaison des deux.

Il est indéniable qu'à travers ces variations, qui dérogent aux normes interactionnelles concernant la relation interpersonnelle, il y a une forte volonté chez les participants d'installer une relation interpersonnelle égalitaire quel que soit le statut ou le rôle des uns et des autres dans l'interaction. Il n'est pas étonnant que cette envie de supprimer toute forme de position haute dans la communication soit puissante, car les normes à propos du rapport de places subissent aussi des variations qui, à leur tour ne valorisent et consolident pas la place haute. Finalement, la relation interpersonnelle est étroitement liée au rapport de places qui se construit au cours de l'échange. Il n'est pas étonnant non plus que « le bricolage » au niveau des rituels soit présent dans la communication étant donné que tout se défait.

Il émane de ces variations d'ordre interactionnel et conversationnel une réalité assez éclatante : la communication hors cadre didactique met les élèves en confrontation avec système communicatif « brut » (on entend par cet adjectif « brut » : antérieur à ou en marge de tout système de normes et règles) dans lequel le mot d'ordre est de s'affirmer pour se faire sa place. Il s'agit là, chez les participants (ENAF surtout, mais pas seulement) d'une étape sans doute fondatrice à l'élaboration d'un nouveau vivre-ensemble. Il faut remarquer que l'espace interstitiel (espace à dominante non contraignante) contribue grandement à construire une communication la plus ordinaire possible (une autre façon de parler qu'en classe), et à synchroniser les comportements interactionnels (à travers les variations des normes interactionnelles) avec cette façon de parler.

5. Retour sur la première partie de la deuxième hypothèse

Cette deuxième hypothèse a été formulée de la manière suivante :

Ma deuxième hypothèse est que ces élèves associeraient et utiliseraient une variété de français ou/et une façon de parler qui leur sont propres à un espace et un réseau social spécifiques. De manière sous-jacente, les règles de communication, les usages linguistiques voire les modalités et les positions énonciatives ne sont pas les mêmes d'un réseau à un autre. En amont, j'avance également l'idée que chaque réseau social construit dans un espace d'appropriation spécifique apporterait des éléments précis dans l'appropriation de la L2. Afin de préciser cette idée, je reviens aux termes évoqués plus haut, espace à dominante contraignante et celui à dominante non contraignante. Il semblerait qu'à travers le réseau social dans un espace à dominante contraignante les formes normatives de la L2 soient mises en avant, alors qu'inversement, c'est-à-dire à travers le réseau social d'un espace à dominante non contraignante, les primo-arrivants et les autres participants privilégieraient l'aspect pragmatique de la communication pour collaborer avec les autres.

Dans cette hypothèse, je vais m'intéresser à quelques idées qui touchent l'aspect communicatif et le réseau social choisi. Tout d'abord, il y a l'idée que les ENAF ont une façon de parler dépendant du réseau social (choisi ou subi), ce qui fondamentalement change les normes interactionnelles, et ensuite, il y a l'idée que chaque type de réseau contribue à l'appropriation de la L2.

La première réflexion qui renvoie plus précisément à la manière de parler des ENAF, sur un plan interactionnel, est à mettre en relation avec les analyses menées sur les variations des normes interactionnelles. Il s'avère qu'effectivement les ENAF et leurs pairs affichent un comportement interactionnel différent en changeant leur code comportemental lorsqu'ils se retrouvent entre eux. Je vais exposer plusieurs paramètres qui peuvent expliquer ce changement :

D'abord, le facteur espace détermine un autre type de comportement chez élèves. En effet c'est l'aspect physique de l'espace qui appelle tel ou tel comportement, et qui permet de faire tel ou tel geste, etc. Les élèves se trouvant dans le couloir de l'établissement comprennent tout de suite qu'ils ne sont pas dans un cadre formel et se donnent une sorte de liberté qui reste tout de même plus ou moins « surveillée » ou limitée (à cause de ma présence

d'adulte, même si elle est bienveillante). Changer d'espace pour ces élèves veut dire faire autre chose et communiquer différemment.

Ensuite, le facteur réseau social de communication choisi entraîne une autre conception de la communication chez les ENAF. Le fait de se réunir avec ses amis donne un certain droit de dire des choses, d'adopter un style d'énonciation. Il est plus facile de couper la parole, d'interrompre, de faire des intrusions verbales avec des amis proches qu'avec des gens qu'on ne connaît pas. Ils se conduisent en tant qu'amis et c'est la raison pour laquelle les normes interactionnelles changent parce qu'ils se voient tous « sur la même longueur d'ondes ». Quelle que soit l'activité qui se déroule au sein du réseau, les membres de celui-ci privilégient l'activité (ce sont souvent des jeux) à la place énonciative de chacun. A travers le jeu, ils expérimentent des places et rôles, et même revendiquent des changements, peut-être pour plus d'égalité.

En lien avec le réseau social choisi, il est essentiel de souligner que l'absence de guidage dans la communication est également un élément qui incite les élèves à expérimenter et établir de nouvelles normes d'interaction qui sont spécifiques à leur groupe.

Puis, le facteur enjeu communicatif oblige les élèves à moduler leurs comportements. Avant tout, il faut noter que dans la plupart des cas les rencontres entre les membres d'un réseau tournent autour des jeux collectifs (les premières observations du terrain ont confirmé cette hypothèse). Vu que ces rencontres deviennent finalement des habitudes chez les uns et chez les autres, il y a des routines qui s'y installent et qui restent dans les comportements. L'enjeu communicatif qui est celui de jouer et gagner le jeu réveille tout de suite les routines, devenues des habitudes, pour réaliser ce genre d'activité. Comme le note J. J. Gumperz « *partout où le réseau de relations reflète une collaboration personnelle à long terme dans l'accomplissement de tâches régulières et la poursuite de buts communs, il favorise l'apparition de routines de comportement et de conventions de communication qui deviennent traditionnellement associées aux activités concernées et servent à les caractériser* » (1989 : 40).

En ce qui concerne l'appropriation de la L2 par rapport au type de réseau, il est clair que les différents réseaux sociaux choisis se forment dans des espaces à dominante contraignante différents, et par conséquent ils entraînent des situations de communication diverses. La recherche menée s'est concentrée sur l'une de ces situations dans un espace spécifique mais il existe une multitude de situations dans des espaces différents tout au long

de la journée. Les élèves adaptent leur comportement interactionnel à chaque situation de communication et adaptent également leur façon de parler. Cela devient comme une obligation pour ces élèves car les paramètres que je viens d'énumérer changent aussi.

Concrètement, le type de réseau dans des espaces à dominante non contraignante produit un effet positif sur le répertoire verbal des ENAF sur le plan linguistique. Etre confronté à plusieurs situations communicatives les contraint à employer des expressions, des mots, des verbes, etc. en fonction du contexte communicatif. Autrement dit, ce type de réseau permet aux élèves de synchroniser leur répertoire verbal avec de véritables situations de communication adéquates, et aussi de s'appropriier les éléments du répertoire qui correspondent avec chaque situation.

Si je dois faire un lien avec ce que les ENAF s'approprient en classe et le réseau social choisi, je dirai que le phénomène de recontextualisation (L. Gajo, 1996) est beaucoup plus présent et naturel que celui qui a lieu en cours. Donc, l'output (M. Swain, 1985) des données se fait de manière irréfléchie avec sans doute plus de spontanéité.

En plus, les ENAF s'approprient « sauvagement » (de façon non suscitée ni contrôlée) et implicitement certaines unités de la grammaire interactionnelle : tours de parole, pauses et silence, chevauchement et interruption, etc. Cet apprentissage implicite rend les élèves autonomes en quelque sorte dans la mesure où ils doivent gérer eux-mêmes ces propriétés conversationnelles au cours de l'échange. En résumé, on peut penser que dans une perspective interactionnelle le réseau social à dominante non contraignante apprend aux élèves à devenir des interactants à part entière dans des situations de communication ordinaires.

Toujours en lien avec l'appropriation de la L2, le réseau social choisi est un moyen d'exposer les ENAF à la langue qui se parle en dehors de la classe. Il est très important pour ces élèves de comprendre et s'approprier les unités linguistiques de cette façon de parler car cela peut les aider à s'intégrer linguistiquement avec les autres. Ce faisant, ils éliminent progressivement chez eux des traits linguistiques qui les distinguent des autres. Dans cette perspective, cela me conduit à penser que le réseau social choisi a un rôle qui va au-delà de l'immersion totalement (linguistiquement parlant), il a vocation d'effacer les stigmatisations culturelles et ethniques qui pourraient exister sur la cour de l'école, voire au-delà. Dans la recherche effectuée, on constate que les réseaux sociaux choisis étudiés sont sur la bonne voie par rapport à ce que je viens de dire, parce que la composition de ceux-ci est diversifiée et

variée au niveau de la culture et de la langue. Alors, deux remarques conclusives se dégagent concernant le rôle du réseau social choisi dans l'appropriation de la L2 ; primo, pour que ces rencontres et relations sociales soient fructueuses au niveau de l'apprentissage de la L2, il faut d'abord que les ENAF passent par une intégration linguistique, d'où l'intérêt de se retrouver avec d'autres élèves qui ne partagent pas la même culture et la même langue qu'eux au sein de leurs réseaux ; secundo, le fait que les réseaux ne soit pas fermés, c'est-à-dire que les ENAF de la même communauté culturelle et linguistique ne se regroupent pas uniquement entre eux, le choix d'une langue véhiculaire (L-J. Calvet, 1981) s'impose et elle est obligatoirement la langue du pays d'accueil, qui est bien évidemment le français.

6. Éléments de réponse à la question de recherche concernant la/les variété(s) de français dans le réseau social choisi

Les trois aspects sur lesquels je me suis appuyé pour analyser les interactions des ENAF sont complètement déconnectés de la communication didactique bien qu'ils puissent être parfaitement transposés dans le champ de cette dernière pour des résultats d'analyses différents. Le choix de ces trois paramètres d'analyse consiste à identifier dans un premier temps la façon de parler des ENAF hors communication didactique et à déterminer l'outil linguistique utilisé pour ce but. L'outil linguistique ici se réfère à une ou des variétés de français.

Comme je l'ai signalé précédemment au cours du deuxième volet d'analyse (page 262), je vais tenter d'apporter des éléments de réponse à la question « **Quelle(s) variété(s) de français observe-t-on dans l'espace d'appropriation à dominante non contraignante des élèves et quelles en sont ses caractéristiques ?** ». Rappelons que la même question a été traitée auparavant, mais en lien avec la communication didactique et par le biais des simili-réseaux sociaux des ENAF (voir pages 340-351).

Ici, il s'agit d'un espace interstitiel (espace que j'ai qualifié de : à dominante non contraignante) dans lequel s'inscrivent les réseaux sociaux choisis des élèves. La communication est définie comme étant ordinaire car il n'y a pas de guidage linguistique ni de réflexion métalinguistique qui inciteraient les élèves à travailler sur la langue en tant qu'objet

d'étude. La finalité de la communication est de participer à un jeu et l'objectif personnel de chaque élève est de gagner le jeu.

Il se peut que la présence de l'enquêteur (c'est-à-dire moi) ait pu avoir une influence sur la façon dont ils se comportent et ses interventions auraient pu modifier certaines attitudes des élèves, mais cette présence était indispensable pour des raisons techniques et institutionnelles et j'en ai évalué l'impact, après avoir précisé ma position de chercheur (parfois participant).

Pour apporter des éléments de réponse à la question des variétés de français observées dans les différents réseaux sociaux de communication orale choisis, il faut absolument mettre en relation les normes interactionnelles étudiées à l'aide des axes suivants : place et rôle interactionnels du chef du réseau, rituels dominants de l'interaction et relation interpersonnelle de chaque chef du réseau.

Le rapport qui existe entre le type de français que les ENAF pratiquent et les normes interactionnelles réside dans le fait qu'ils changent de réseau social et se trouvent dans un autre espace que celui de la classe, et aussi d'enjeu de la communication à l'intérieur du réseau.

Le changement de réseau social, à savoir du réseau subi au réseau choisi, modifie le comportement interactionnel des élèves. Ce comportement est régi par des normes interactionnelles qui changent elles aussi lorsque les élèves changent de réseau. En d'autres termes, un nouveau réseau appelle de nouvelles normes interactionnelles construites par les membres du réseau. Etant donné que ces normes sont attachées à la pratique de la langue et que le moyen d'interaction au sein du réseau est de parler la L2, les élèves mettent ainsi en évidence le type de français qu'ils utilisent pour communiquer entre eux. Cela laisse entrevoir sur le plan global quelques grands traits évidents qui touchent tantôt les normes linguistiques scolaires du français et tantôt les variations linguistiques de ce dernier.

Pour commencer, une remarque s'impose dès la lecture des interactions transcrites : il ne s'agit pas complètement d'un français standardisé et normé (dans le sens scolaire) et pas non plus d'un français non conforme et non conventionnel. C'est un mélange de deux mais avec une forte tendance de « français populaire » (F. Gadet, 1992). De ce fait, les énoncés des ENAF comportent évidemment des indices de la variation syntaxique, lexicale et phonétique et aussi les indices des normes linguistiques scolaires déjà illustrés durant les analyses

précédentes (voir pages 340-350). A titre de comparaison, le matériau variationnel est davantage présent que les indices du français standardisé et normé.

Une autre remarque notable est l'absence totale des réflexions d'ordre linguistique ou métalinguistique par les autres membres du réseau. Cette observation se justifie dans la mesure où la composition du réseau en termes d'amis est faite des élèves qui maîtrisent la L2, d'élèves locuteurs natifs dont le français est la L1, et d'autres ENAF qui ont un niveau de maîtrise de la L2 plus ou moins satisfaisant.

Ensuite, l'aspect phonétique n'entrave pas la compréhension du message (ce qui est dit). J'entends par l'aspect phonétique tout ce qui est de la prononciation, l'intonation, l'accent et l'articulation. En effet, que ce soit du côté des ENAF ou du côté d'autres élèves (membres du réseau), l'incompréhension liée à la phonétique n'apparaît pas dans les extraits transcrits.

Il est frappant également de constater que de nombreuses marques de la langue orale sont omniprésentes dans la conversation et il apparaît même que ces propriétés de l'oralité soient profondément acquises et désormais font partie du répertoire verbal des ENAF.

Ces grands traits sont suffisamment présents et visibles lorsqu'on balaye les différents extraits pour que l'on puisse annoncer que le français qui se pratique en tant que tel dans les réseaux des ENAF contient des particularités bien à lui.

6.1. La caractérisation du français pratiqué dans le réseau social choisi

A la lumière des analyses précédentes, on peut déceler un certain nombre de phénomènes qui permettent d'établir quelques spécificités du français employé à l'intérieur du réseau. Ces spécificités sont de différentes natures. C'est ainsi que je vais pouvoir caractériser la variété de français qui est pratiqué dans les réseaux. La caractérisation de celle-ci ne se fera pas sur un plan individuel mais plutôt sur le plan général car on retrouve les mêmes phénomènes dans pratiquement tous les extraits d'interaction tirés de différents réseaux. Les phénomènes détectés sont classés en trois catégories : celle de la syntaxe, celle du lexique et celle de la phonétique, et pour exemplifier les différents phénomènes je vais me concentrer uniquement sur les énoncés des ENAF.

La syntaxe

En ce qui concerne la syntaxe, on peut faire plusieurs observations qui renvoient à des points de grammaire de la langue française :

- Au niveau de **la conjugaison des verbes** : on note des instabilités dans l'emploi de l'auxiliaire « être » et « avoir » pour conjuguer des verbes au passé-composé « *lui il est perdu* », mais il y a aussi des conjugaisons exactes au passé-composé « *j'ai gagné* », « *il a trouvé* », « *moi j'ai pas joué* », etc. Il est apparent que l'emploi juste du passé-composé est essentiellement avec des verbes du premier groupe malgré l'utilisation exacte de quelques verbes irréguliers « *non t'as perdu* », « *ouais j'ai compris* », « *il a fait* ». En parcourant les extraits on se rend compte que les verbes irréguliers sont peu présents au passé-composé. Par contre, ils sont amplement employés au présent de l'indicatif. Dans le même esprit d'observation, on constate l'utilisation régulière du futur proche au détriment du futur simple « *on va jouer les deux après tu vas voir* », « *attends attends on va choisir les noms* », « *maintenant c'est Mar je vais compter doucement* ». Cela dit, des imperfections dans la conjugaison des verbes au futur proche subsistent « *je va choisir une autre couleur* ».

Le présent de l'indicatif est aussi employé largement dans les énoncés et la conjugaison de celui-ci est ne manifeste pas de forme erronée « *moi je peux le faire* », « *moi aussi je comprends rien du tout = = je te jure = = est-ce que tu comprends Thiv ↑ il comprend rien du tout = = je comprends rien du tout* », « *oui je sais mais Fat ne sait pas* ».

- Au niveau des **genres** : le masculin et le féminin au singulier font l'objet de certaines formes fautives « *le roue* », « *un couleur* », « *un carte* ». Cette inversion des genres entraîne des problèmes syntaxiques dans les reprises « *les cartes = après ils sont fortes* ». Néanmoins, la plupart des énoncés montrent une utilisation correcte des genres.

- Au niveau des **pronoms relatifs** : il est clair que les pronoms relatifs complexes ne sont pas du tout employés. Lorsque j'évoque des relatifs complexes, je fais référence à ceux comme « dont, lequel, duquel, de laquelle », etc. Il y a très peu d'énoncés dans lesquels les relatifs « qui » ou « que » sont employés « *Thiv là tu vois tu l'as gagné ta carte = = mais non les cartes que tu as gagnées tu mets ici = = voilà ici tu mets* ». Les pauses remplacent souvent les relatifs dans certains « *ah c'est moi = j'ai gagné = c'est moi c'est moi (**en criant**)* » ou « *on prend des cartes = = = après on fait tourner* ». Lorsqu'il s'agit de construire des énoncés avec des relatifs, on remarque que les ENAF produisent plutôt deux phrases courtes pour compenser ce manque.

- Au niveau de **la structure des phrases** : elles sont majoritairement très courtes et simples « *c'est moi* », « *non elle sait pas* », « *on lance le dé* ». Les tentatives de produire des énoncés assez élaborés s'avèrent être désastreuses sur le plan linguistique mais cela n'empêche pas pour autant que les membres du réseau comprennent l'idée essentielle exprimée. Je vais prendre à titre d'exemple le début de l'échange lorsque les ENAF expliquent les règles du jeu « *quelque chose = quelque chose on met met = = comme comme comme le chat on le trouve = et pis pareille pareille comme ça (Ené commence à l'interrompre) = = on met pareille pareille* » ou encore « *qui qui arrive là qui gagne = qui qui qu'il fait ça = qu'il qu'il arrive là = on fait un deux trois quatre cinq (les autres chuchotent) six sept et = et après et après = quand quant c'est quand quand on = = voit le ours on va sur le mot ours* ». Dans ces deux énoncés, il n'est pas difficile de reconnaître que la structure linguistique ne correspond à la norme comme il n'est pas difficile de comprendre le message que les deux élèves veulent transmettre dans leurs explications.

- Au niveau des **adverbes** pour énumérer la succession des idées : on peut identifier deux éléments qui marquent l'énumération dans les explications des uns et des autres. Il s'agit de « puis » (prononcé « *et pis* ») et « après ». L'ordre des idées est toujours repris par ces deux adverbes comme c'est le cas dans ces deux extraits « *le euh il faut quelqu'un jette un carte = après quelqu'un d'autre il jette un carte = après qu'il a gagné il prend sa carte il prend la carte* » et « *non = = alors on met = et pis et pis = après on on lance le dé = on lance et pis il y a / orange et pis jaune = = on cherche = pis il y a orange et pis jaune↓* ». Il paraît en effet flou de dire à quel moment les deux adverbes font office d'énumération et à quel moment ils servent de marquer l'ajout d'un argument.

- Au niveau des **prépositions** (au sens large du terme) : on relève une grande variété des prépositions utilisées comme dans les exemples qui suivent « *il faut regarder dans le livre = comme ça le beau on met = après on fait une autre jeu* », « *(il est venu regarder le jeu) non on a joué avec Marie↓ on a pas perdu↓* », « *si c'est quatre on va sur le quatre* » et « *un pour toi et pour moi c'est à toi de commencer* ». Cependant, il est certain que bon nombre de prépositions employées sont rarement en relation directe avec les verbes, elles sont plutôt reliées avec le nom.

Le lexique

En faisant une lecture globale des extraits, il est clair et net que le vocabulaire dominant dans chaque réseau est celui du jeu de société car il est le noyau de la

communication entre les élèves. Il existe cependant des phénomènes qui valent la peine d'être soulignés :

- A propos de « **là** » : cette unité est abondamment prononcée et on se rend compte en regardant de près que l'emploi de cette dernière sert à la fois d'adjectifs démonstratifs aussi bien que de substituts à d'autres expressions (de lieu, de temps). On peut prendre comme exemple l'énoncé suivant pour illustrer ce que je viens de dire : « *on choisit on choisit un couleur comme c'est lui-là on fait là = et après on fait un après on fait comme c'est lui-là = on met là* ». Le premier emploi de l'unité « **là** » est un raccourci pour éviter d'utiliser d'autres mots ou expressions pour donner des explications. Quant à l'emploi du deuxième « **là** », il est réellement utilisé comme adjectif démonstratif pour montrer quelque chose. Dans d'autres cas, même s'il est employé à bon escient, il empêche l'élève de varier son lexique, « *en fait on met ça là↓ on lance le dé = y a tes oranges* ». Au lieu d'utiliser le mot « plateau de jeu » ou « la carte de jeu », l'élève se limite au démonstratif ou adverbe « **là** ». Le même phénomène peut être observé avec l'emploi du mot « **ici** » ; « *non t'as pas droit = lance ici* ».

- A propos des **expressions familières** : mis à part l'utilisation quelque peu abusive de « et pis » qui caractérise des énoncés ou d'autres expressions régionales comme « *fais voir* », on repère une seule expression de jugement « *tu es fou toi* ». La rareté de ce type d'expressions peut s'expliquer par ma présence. Je pense que les élèves n'osent pas s'exprimer ainsi lorsqu'il y a un adulte avec eux.

- A propos de « **il y a** » : c'est l'expression qu'emploient régulièrement les ENAF pour parler de l'existence de quelque chose. Toutefois, il faut faire remarquer que la simplicité d'utilisation de cette expression, elle fait l'objet des phases très brèves : « *il y a la couleur* », « *il y a jaune* », « *il y a tes oranges* » et « *il y a orange et jaune* ». Il n'existe pas d'autres tournures des phrases pour exprimer l'existence de quelque chose.

- A propos de « **ça** » : la présence de « **ça** » dans des énoncés est très fréquente. En réalité, son emploi ne favorise pas l'utilisation d'un lexique varié par les ENAF. En revanche, il montre l'habileté que possèdent les ENAF pour l'utiliser dans des champs sémantiques différents ; « *une comme ça = une comme ça après une comme ça* », ici l'emploi de *ça* renvoie à des objets concrets ; « *on on fait ça (en montrant l'illustration choisie)* », ici l'emploi de *ça* renvoie à la désignation de quelque chose ; « *il faut pas mettre comme ça il faut mettre comme ça* », ici l'emploi de *ça* renvoie à la façon de faire quelque chose ; « *moi aussi je ne comprends rien du tout ça = = toi aussi Alex* », ici l'emploi de *ça* renvoie à une idée ou un concept.

- A propos des **onomatopées langagières** : ce que j'appelle ici les onomatopées langagières peuvent être définies comme les caractéristiques de la fonction phatique du langage (R. Jakobson, 1938). Ces onomatopées sont nombreuses et remplies de sens selon le contexte et le cotexte de l'échange. Par exemple ; « *bon on le met = = séparé = = = ben il y a plus non* », le mot « *ben* » ici exprime une évidence. Dans l'énoncé « *je reste ici = ah ah* », l'interjection « *ah ah* » exprime une résistance et une contradiction. Dans « *oui mais euh* » le « *euh* » exprime une hésitation. Le « *oh là là* » exprime une surprise et dans l'énoncé « *alors on recommence tout hein* », l'interjection « *hein* » exprime une demande d'autorisation.

La phonétique

Il y a plusieurs phénomènes qui touchent la phonétique de la L2. Certains d'entre eux englobent les propriétés du français parlé et d'autres sont d'ordre de l'imprégnation à long terme ou à court terme :

- En ce qui concerne **la négation** : on remarque que l'absence de *ne* dans un énoncé à la forme négative est omniprésente. Quel que soit le pronom personnel ou le groupe nominal utilisé, la forme négative n'est jamais complète. « *il faut pas mettre comme ça il faut mettre comme ça* » ou « *c'est pas grave* ». Si l'utilisation de la structure *ne / pas* est régulière et abondante dans les énoncés, on observe par ailleurs peu de structures comportant *ne / rien* comme « *moi aussi je comprends rien du tout ça = = toi aussi Alex* », et très rarement ou pas du tout de structures avec *ne / plus*, *ne / aucun*, *ne / personne*, etc.

- En ce qui concerne la **déformation phonétique** : il s'agit du mot « *puis* » qui est constamment déformée en « *pis* » dans les différentes interventions des ENAF « *pis par terre = = et pis euh = = et pis euh* ». Ce phénomène est tellement fréquent dans le parler des uns et des autres qu'il laisse croire que son acquisition est stable.

- En ce qui concerne **l'élision des voyelles** : il existe plusieurs cas de figure dans ce domaine-là. L'élision est faite au niveau du pronom personnel avec l'auxiliaire lorsque le verbe est conjugué au passé-composé comme dans les exemples suivants ; « *jaune ↑ t'as fait jaune ↑ non* » et « *t'as perdu* ». La disparition des voyelles est présente également dans le démonstratif « celui-là » tel que « *alors on va faire c'lui-là ↑* ».

- En ce qui concerne **l'intonation** : les deux intonations qui sont souvent employées dans les interventions sont l'intonation montante et l'intonation descendante. Il y a bien évidemment deux sens. L'intonation montante a pour vocation de poser des questions « *moi je*

mets là toi tu mets là = pour = il est où le dé↑ c'est à toi lancer » et l'intonation descendante a pour vocation de confirmer des phrases affirmatives « (il est venu regarder le jeu) non on a joué avec Marie↓ on a pas perdu↓ ». On observe cependant une forte tendance des intonations montantes dans presque tous les extraits. Cela provient peut-être du contexte de la communication, comme il s'agit d'un jeu, les élèves posent davantage des questions pour s'assurer qu'ils jouent correctement.

En guise de conclusion, je peux dire que la qualité du français dans le réseau social de communication orale choisi est assez médiocre dans le sens où les énoncés des ENAF ne correspondent pas tout à fait aux normes linguistiques scolaires. Il est important de signaler que les pairs de ces élèves pratiquent ce français non normé et en ce faisant, ils aident à maintenir cette façon de parler dans le réseau social. Il va de soi que les écarts sont beaucoup plus nombreux dans ce type de réseaux que ceux repérés dans le réseau social subi en espace à dominante contraignante. Il est probable que les énoncés des ENAF ne sont pas guidés par des réflexions métalinguistiques et que les membres du réseau ne sont pas du tout préoccupés par cet aspect-là.

La variété de français qui émerge de différents échanges laisse entrevoir une réalité d'intégration linguistique en dehors de la communication didactique. C'est-à-dire que les ENAF acceptent les autres et se font accepter par les autres dans les différents réseaux sociaux parce qu'ils commencent à s'approprier la façon de parler qui existe en dehors de la classe. Ce type d'intégration linguistique est très important pour les ENAF car cela leur permet, dans un premier temps, d'exister et évoluer en tant que personne, et dans un deuxième temps, de s'approprier un français qui facilitera leur immersion totale au sein de l'établissement.

7. Retour sur la deuxième partie de la deuxième hypothèse

Pour cette deuxième partie de l'hypothèse, je vais me concentrer sur deux points précis :

- [...] ces élèves associeraient et utiliseraient une variété de français ou/et une façon de parler qui leur sont propres à un espace et un réseau social spécifiques.
- [...] Il semblerait qu'à travers le réseau social dans un espace à dominante contraignante les formes normatives de la L2 soient mises en avant, alors qu'inversement, c'est-à-dire à travers le réseau social d'un espace à dominante non

contraignante, les primo-arrivants et les autres participants privilégieraient l'aspect pragmatique de la communication pour collaborer avec les autres.

D'après le corpus établi et les analyses qui ont été menées, il s'avère que les élèves n'associent pas une façon de parler et une variété de français à un espace ou à un réseau spécifique. En réalité, l'association d'un type de français et d'une façon de parler à un espace quelconque est une étape qui devrait se produire lorsque les élèves auront acquis un niveau de compétences langagières beaucoup plus élaboré et une prise de connaissance importante de diverses situations de communication. A ce stade de l'appropriation de la L2, ils ne sont pas encore prêts à associer facilement une façon de parler à une situation donnée, ils sont dans une dynamique de co-construction de cette façon de parler avec leurs pairs et ils sont en pleine acquisition des éléments linguistiques dans les deux types de réseaux. Est-ce qu'ils utilisent une variété de français et une façon de parler particulières? Dans le cadre de la recherche, l'utilisation d'une variété de français et d'une façon de parler suppose que l'on maîtrise un ensemble de paramètres liés à la langue tels que les contextes, les co-textes, la justesse du lexique, la syntaxe, etc. Or, ce qui se passe concrètement chez les ENAF est en effet un réinvestissement des unités linguistiques dans une situation communicative donnée. Selon moi et après analyses, ce réinvestissement est plus intensif dans un sens que dans l'autre, autrement dit, les ENAF réinvestissent davantage ce qu'ils s'approprient au sein du réseau social subi (salles de cours) dans et vers leurs réseaux sociaux choisis, et le sens inverse est beaucoup moins intensif parce que la communication didactique joue le rôle de bouclier et fait barrage aux unités de langue qui ne sont pas compatibles avec les normes scolaires. Pour ce qui est de la façon de parler, qui est bien évidemment étroitement liée à une variété de français, les ENAF adoptent et adaptent leur façon de parler en fonction du réseau social dans lequel ils se trouvent. Un comportement interactionnel attaché à une façon de parler peut être accepté dans un contexte de communication et ne pas l'être dans un autre contexte.

Il est donc clair que les ENAF sont sans cesse dans l'emploi approximatif des éléments linguistiques ou interactionnels dans les différents réseaux qu'ils fréquentent d'où la présence des écarts relevés dans les interactions. L'emploi des éléments de langue et d'interaction devient complexe pour les ENAF dans la mesure où il n'existe pas une seule variété de français ou une seule façon de parler en situation scolaire ou parascolaire, mais il en existe plusieurs qui correspondent à des situations communicatives différentes.

Le deuxième point de l'hypothèse stipule que les formes normatives de la L2 sont l'objet premier de la communication dans le réseau social subi. Je crois que les analyses

précédentes (de la page 340 à la page 350) confirment et valident cette idée dans l'hypothèse et cela pour les diverses raisons déjà explicitées dans le deuxième volet d'analyse. Le deuxième point de l'hypothèse avance également que les formes normatives de la L2 ne sont pas les préoccupations premières dans un réseau social choisi, c'est plutôt le côté pragmatique de la communication qui est important. Le troisième volet d'analyse montre que les ENAF sont pris dans une dynamique d'explication sans se soucier des formes linguistiques ou des normes linguistiques scolaires, et les membres de leur réseau sont également pris et portés par cette dynamique de jeu, si bien qu'ils ne se préoccupent pas des formes fautives de la L2. Le plus essentiel c'est de comprendre ce qui se passe et de se faire comprendre. Ainsi, cette idée de l'hypothèse semble trouver sa validation car dans les interactions recueillies pour cette partie d'hypothèse montrent que l'aspect linguistique et métalinguistique est nettement occulté ou en arrière-plan.

Chapitre 12 : bilan

1. Synthèse des volets d'analyse, apports et perspectives

Les trois volets d'analyse s'imbriquent lorsqu'on interprète l'appropriation de la L2 chez les ENAF à partir du principe de l'apprentissage guidé et de l'apprentissage non guidé (W. Klein, 1989). Quoi qu'il en soit, cet apprentissage puise son efficacité dans le réseau social de communication orale choisi ou subi. Dans le cadre de l'apprentissage guidé, c'est l'enseignant qui est le fondateur de la construction du réseau social des ENAF et il prend en charge cette construction et son développement tant qu'il assure le rôle de médiateur (L. Dabène, 1984) de la L2. Dans le cadre de l'apprentissage non guidé, chaque ENAF est amené à prendre soin de son réseau social et le développement de celui-ci, car c'est lui qui est le fondateur.

Le premier volet d'analyse marque le poids de l'espace et comment celui-ci joue sur la construction du réseau social de l'élève, la façon dont ils s'approprient la langue du pays et sur le comportement qu'ils affichent ici et là. Au-delà des analyses effectuées à propos de la construction du réseau social des ENAF, on découvre et rappelle que l'élève est une personne avec une double facette car la personne est aussi un élève. C'est dans cette perspective que l'aspect sociologique de cette partie d'analyse se manifeste puisqu'elle renvoie l'image de « l'homme pluriel » (B. Lahire, 1998). La pluralité de la personne se dévoile par rapport à l'espace, lorsqu'il est contraignant, la personne devient élève et lorsqu'il n'est pas contraignant, la personne devient un être ordinaire, finalement il est un peu schizophrène mais c'est une schizophrénie acceptée (voire requise) par la société, ici la société c'est l'école.

Dans ces deux espaces, à l'intérieur de ces deux réseaux, les ENAF apprennent le métier de l'élève en salle de cours et celui de chef et/ou de participant de leur réseau social.

En effet, le deuxième volet d'analyse met l'accent sur l'appropriation des normes linguistiques scolaires par les ENAF. Mis à part les activités métalinguistiques qui ont lieu au cours des interactions pour aider les ENAF à acquérir la langue, les élèves sont confrontés à un système de « tri sélectif » en ce qui concerne les unités linguistiques ; garder ce qui est « bon » pour l'acquisition de la L2 et mettre de côté ce qui est jugé « mauvais » dans l'acquisition de la L2. La raison pour laquelle ce système de tri s'impose de manière naturelle est le fait que les ENAF rentrent dans la langue du pays, non pas par les normes mais par une

ou des variétés de français de la vie quotidienne. C'est dans ce sens qu'ils apprennent le métier d'élève en mettant de l'ordre dans leur répertoire verbal qui est en perpétuelle construction. D'ailleurs, le tri dans leur second système linguistique (celui qui correspond à la L2) est une activité perpétuelle chez ENAF jusqu'à ce que leurs compétences linguistiques soient équivalentes à celles d'un locuteur natif. S'il y a une grande importance qui est attachée au « tri sélectif » en situation didactique, celui-ci est moins important, voire pas du tout, dans le réseau social de communication orale choisi.

Les analyses des interactions du troisième volet montrent que les activités métalinguistiques sont inexistantes, activités telles que des décorticages de la L2, etc., mais ce qui domine dans les interactions, ce sont des phénomènes de type méta-communicatif. Il est clair qu'à travers les interactions les ENAF apprennent à communiquer en L2. Cela aurait été impossible sans les unités linguistiques acquises en cours. Les résultats sous-jacents de cette partie d'analyse indiquent que les élèves apprennent à communiquer comme quelqu'un d'ordinaire hors de la communication didactique. A vrai dire, c'est au cours de ces moments de recontextualisation que l'on peut éventuellement attester si l'apprentissage a vraiment lieu et constater s'il est réellement effectif.

Qu'est-ce que la recherche apporte concrètement sur le plan didactique, linguistique et communicatif ? Elle contribue d'abord à planter un décor, un arrière-plan qui se met en place avec une telle évidence qu'il devient imperceptible par les acteurs du terrain. D'ailleurs, on s'intéresse tellement à ce qui se passe en classe de langue par rapport à l'appropriation d'une langue étrangère qu'on a tendance à oublier la dimension humaine de l'élève dans le périmètre scolaire. Considérer l'élève en tant qu'être social recentre l'objet d'étude dans un cadre sociologique et cela permet de l'observer et l'étudier sans les appareils didactiques et leur loupe linguistique. La toile de fond qui a été mise en évidence grâce à l'analyse des réseaux sociaux des élèves apporte des éléments concernant l'intégration des ENAF dans le périmètre scolaire. Comme je l'ai dit auparavant dans l'introduction générale, l'un des objectifs de l'immersion totale de ces élèves est leur intégration et également l'acceptation d'autrui vis-à-vis d'eux.

La construction du réseau social choisi ou subi est un véritable accélérateur de l'intégration pour ces élèves dans la mesure où il favorise une relation particulière entre les élèves allophones et les élèves non allophones. La particularité de cette relation repose sur le fait que les élèves de la culture du pays d'accueil et ceux d'une autre culture ne voient plus de

différence entre eux. Autrement dit, la relation des élèves de la culture des *mêmes* et les élèves de la culture des *autres* ne pose pas de problème au niveau du relationnel et des valeurs culturelles. Il faut entendre la notion de « mêmes » et « autres » selon la définition de C. Détrie et al. (1998). Ils définissent le *même* en tant que sujet social qui partage des valeurs socioculturelles semblables et l'*autre* est défini comme le sujet social qui a des valeurs socioculturelles différentes. La construction et le développement du réseau social choisi amènent les ENAF et leurs pairs à construire un terrain commun et à oublier l'espace d'un instant ou d'un jeu les valeurs socioculturelles de chaque groupe. A ce moment-là, le groupe des *mêmes* et le groupe des *autres* n'existent plus car ils forment tous un seul groupe. Le réseau social subi y est pour quelque chose parce qu'en imposant un plan de classe, les enseignants (de toutes les classes confondues) participent à la suppression des disparités socioculturelles. Ils concourent également à favoriser l'acceptation de deux côtés et à provoquer un sentiment d'appartenance chez tous les élèves, à établir un pont transculturel en quelque sorte (N. Laurence, 2009). Pour les non-ENAF, c'est un moyen de comprendre et tolérer des formes langagières souvent « approximatives » des ENAF et d'accepter cette différence. N. Auger l'explique dans son article sur les enfants nouvellement arrivés : « *d'une part, le fait d'accepter dans la classe d'autres langues ou formes langagières permet aux élèves monolingues de pouvoir relativiser leur système linguistique, de prendre conscience des variations intralectales. [...] D'autre part, cela aidera les enfants à mieux vivre dans notre société multiculturelle* » (2008 : 133).

Accepter les membres de la culture du pays d'accueil (le groupe des *mêmes*) dans son réseau social ou inversement, montre que le sentiment d'appartenance s'est déjà installé. Je tiens à préciser qu'à ce niveau-là le sentiment d'appartenance n'est pas d'ordre linguistique mais plutôt d'ordre social. Soit dit en passant, il réduit en quelque sorte le problème de discrimination dans le périmètre scolaire mais je ne développerai pas cet aspect car il n'est pas pertinent pour la présente recherche. Il n'est pas étonnant et c'est une joie de le constater, à l'intérieur de différents réseaux sociaux (surtout dans le deuxième volet d'analyse) des ENAF on dénombre plusieurs membres de la culture des *mêmes*. Cela suppose que l'intégration sociale dans le périmètre scolaire est en train de se mettre en place et qu'elle fonctionne sur le principe de l'acceptation réciproque.

En valorisant cet arrière fond, la dimension humaine et sociale des ENAF devient partie prenante dans l'appropriation de la L2. Par conséquent, il est impossible d'envisager

l'acquisition d'une autre langue sans considérer celui qui l'apprend dans toutes ses dimensions.

D'un point de vue didactique et à travers le réseau social subi (espace à dominante contraignante) cela permet de ne plus faire abstraction des acteurs de l'apprentissage lorsque l'enseignant travaille sur un message codé en classe. Et ce faisant, la communication didactique n'est pas perçue comme une espèce d'entonnoir car elle va au-delà du fonctionnement linguistique d'une langue, elle aide les apprenants à développer une attitude dans la L2. Cette attitude qui se développe en communication didactique est juste, pourrait-on dire, le degré zéro dans le processus d'être soi-même dans une L2.

Dans cette communication didactique où les ENAF sont considérés en tant que personne à part entière, il n'est pas rare que l'enseignement de l'enseignant croise le désir ou l'intérêt des élèves, ce qui provoque peut-être la motivation chez les élèves. Il est vrai qu'interagir en communication didactique n'a rien de naturel mais n'a rien d'artificiel non plus, il y a quand même un entre-deux dans lequel le savoir scolaire (pour les ENAF les éléments linguistiques) a sa place légitime. Il s'agit ici de l'appropriation des normes linguistiques et de l'interrogation sur le système de références de sa propre L1. Au fur et à mesure que les élèves intègrent l'ensemble des normes linguistiques de la L2 ils bousculent et questionnent les normes linguistiques de leurs L1. Il est donc clair que l'enjeu est d'ordre linguistique, car ce qui se passe réellement lorsqu'il y a travail sur les unités linguistiques de la L2 est que les ENAF reviennent en représentation à leurs systèmes linguistiques pour comprendre celui de la L2, or pour comprendre il faut absolument qu'ils assimilent le contenu enseigné dans leurs systèmes de références afin de le rendre compatible avec leurs propres grilles de références. Ce qui explique d'ailleurs des écarts (considérés comme fautes) quand il y a incompatibilité et non-assimilation du système linguistique de la L1 vers le système linguistique de la L2.

Malgré le peu d'attention qui est accordée à l'interaction, la communication didactique telle qu'elle est conçue et pratiquée à l'école élémentaire Bourgogne a un rôle très important dans l'appropriation de la L2 des ENAF. Elle leur permet d'acquérir le système linguistique de la langue du pays et d'avoir des réflexions métalinguistiques tout en les inscrivant dans un processus d'appropriation explicite et conscient pour ce qui est la syntaxe et le lexique. Ainsi, les ENAF doivent pouvoir communiquer, or pouvoir communiquer en situation didactique, c'est faire bon usage de la langue et se plier au règlement normatif de celle-ci. Autrement dit,

il faut bien dire les choses avec les bons mots et la bonne grammaire pour faire fonctionner la langue, d'ailleurs tel est l'objectif de faire prendre la parole dans la classe.

S'il n'y a pas d'enjeu dans la parole en classe de langue il en existe sûrement dans des espaces à dominante non contraignante à travers le réseau social choisi de chaque ENAF. Dans des situations de communications réelles (en ce qui concerne la recherche, il s'agit des jeux de société dans le couloir de l'école), l'enjeu est de faire fonctionner la communication, bien entendu par le biais des interactions avec les autres, pour arriver à un but (gagner la partie). Or il s'avère que si les ENAF ont un certain bagage linguistique approximatif (grâce aux espaces à dominante contraignante) leur permettant de s'exprimer en L2 avec leurs pairs, ils n'ont pas encore (acquis) le savoir-communiquer au sens d'un modèle utopique de la communication. Les normes fondamentales de la conversation sont parfois occultées et réaménagées pour donner naissance à leurs propres normes, établies sur le champ car l'enjeu est de s'adapter au groupe du point de vue linguistique et communicationnel. En d'autres termes, il faut obéir aux normes du groupe qui s'établissent lors du déroulement de l'interaction. C'est au sein de cette réalité qu'on relève des unités linguistiques employées à mauvais escient, des énoncés agrammaticaux, un autre registre de langue, des comportements interactionnels en dehors de la norme générale, etc. Et si la véritable appropriation d'une langue étrangère dans le périmètre scolaire se trouvait dans ce genre d'espace ? S'approprier une langue étrangère ne relève pas du « copier-coller ». Dans le sens bachelardien, il est bien plutôt question de se confronter à des obstacles et d'être confronté à des obstacles et en plus d'arriver à affronter ces obstacles soi-même. A travers le réseau social choisi, les ENAF se retrouvent exactement dans cette configuration de l'appropriation de la L2 car le modèle enseignant-élève est absent et les discours produits au sein des réseaux sont naturels car ordinaires.

En définitive, un ENAF qui arrive dans un système scolaire français sans maîtrise suffisante de la langue du pays a besoin de s'approprier des espaces et de maîtriser ce qu'il est toléré et ce qu'il est normal de faire ici et là. Pour que cela soit effectif, il doit être considéré en tant qu'individu d'abord, avant que d'être élève. L'épanouissement de cet ENAF dans le périmètre scolaire passe avant tout par l'acceptation des autres à son égard (d'où l'intérêt de se faire un réseau social) et ensuite par l'appropriation de la L2 qui est tout aussi importante que l'acceptation d'autrui. Quel que soit sa motivation personnelle et son rapport avec les autres (enseignant et pairs) il est pris dans deux mouvements pour ce qui est de l'appropriation de la L2 : en situation didactique et en situation ordinaire qui sont toutes deux

complémentaires. L'élève est sans arrêt dans un dedans (apprentissage guidé) et un dehors (apprentissage non guidé) pour satisfaire aux exigences de deux réseaux dans lesquels il s'inscrit. Mais en fin de compte, le dehors (espaces à dominante non contraignante) est peut-être le lieu où il faut mesurer, attester, et juger si l'appropriation de la L2 est réellement effective et efficace car les discours sont ordinaires et non artificiels.

Au terme de l'analyse de différentes données, il est suffisamment apparent que le parcours de ces ENAF est finalement complexe et singulier. La complexité et la singularité de celui-ci apparaissent lorsque l'on rassemble les différents pôles qui contribuent à faire évoluer les élèves dans le périmètre scolaire. Il est important à ce niveau de poser des perspectives en tenant compte de mes observations effectuées et des expériences vécues sur le terrain. Les perspectives englobent en effet des propositions qui pourraient être concrétisées dès l'arrivée d'un ENAF et durant son évolution en tant que personne et élève dans un établissement scolaire français.

2. Perspectives au niveau du pôle social

Le dispositif de la CLIN et les classes de rattachement (normalement les classes de CP) sont des atouts existants qu'il faut absolument maintenir car ils jouent un rôle important dans le processus d'intégration et d'immersion totale des ENAF. Il serait judicieux de proposer un accueil un peu différent de ce qui se fait aujourd'hui. Il faudrait impliquer les anciens ENAF davantage et les élèves de CP dans la prise en charge des nouveaux arrivants sur le plan de la visite de l'établissement. Cet exercice pourrait s'étendre plus tard au niveau du temps consacré à la récréation où les nouveaux arrivants peuvent découvrir des espaces interstitiels, car le plus rapidement les élèves s'imprègnent des espaces le plus tôt ils sont autonomes et ne se sentent pas isolés par leurs entourages. Le fait d'impliquer les ENAF ou non ENAF dans l'accueil de ces nouveaux arrivants crée un climat de relation égalitaire (élève-élève) et cela évite de susciter le sentiment d'être égaré chez les nouveaux arrivants.

3. Perspectives au niveau du pôle didactique

L'enseignante de la CLIN et les autres enseignants qui travaillent avec les ENAF mènent à bien la mission qui leur a été confiée par le ministère de l'Éducation nationale. Pour

l'enseignante de la CLIN, il s'agit de faire acquérir la langue française pour que les élèves aient une maîtrise suffisante de cette langue et pour les enseignants de CP, il s'agit de faire acquérir des connaissances des disciplines non linguistiques en français. Pour que l'évolution de parcours et l'apprentissage soient plus faciles et effectifs pour les élèves, il serait intéressant de se tourner vers les espaces interstitiels des ENAF.

Pour ce qui est de l'appropriation de la L2, il devrait y avoir une sorte de passerelle entre des situations didactiques régies, bien entendu, par la communication didactique, et des situations ordinaires, qui à leur tour sont régies par la communication ordinaire. L'enseignante est consciente qu'il est impossible que les ENAF s'approprient une seule variété de français (celle qui est recommandée par les BO et que les élèves doivent maîtriser) dans la mesure où elle-même pratique parfois le français « populaire » et les élèves ont des amis en dehors de la CLIN qui parlent différemment. Comment faire interagir les espaces à dominante contraignante avec les espaces à dominante non contraignante ? En développant une approche très actionnelle de l'enseignement / d'apprentissage de la L2, c'est une approche importante car elle permettra de comprendre et connaître les éléments contextuels de l'espace à dominante contraignante afin d'agir efficacement, comme le souligne H. Adami (2009) dans son ouvrage sur l'enseignement aux adultes migrants. Cela pourrait se réaliser en termes d'ateliers, d'activités ludiques, des détente, etc. Ainsi un nouvel espace serait créé, une espèce de va-et-vient, un entre-deux, qui permettrait à l'enseignant de puiser et de fabriquer des outils didactiques nouveaux et d'adapter ses pratiques d'enseignement à ce nouvel espace. Il serait possible de coordonner le langage didactique avec le langage ordinaire, ce qui rendrait peut-être l'appropriation de la L2 plus efficace, réelle et surtout plus complète.

Pour ce qui est de l'apprentissage des connaissances non linguistiques, la maîtrise du français n'est pas l'objectif premier de ces cours mais elle est nécessaire pour que les ENAF comprennent l'enseignement des disciplines non linguistiques. Pour essayer de consolider l'enseignement du français qui a lieu en CLIN les ENAF sont souvent placés à côté d'un élève (non ENAF) dans le but de se faire aider par celui-ci (voir les plans de classe, pages 221 et 222). En s'intéressant aux réseaux sociaux choisis de ces ENAF, il serait possible et peut-être plus rentable de placer ces élèves à côté de l'un de leurs amis (non ENAF), qui fait partie bien entendu du réseau social de l'ENAF en question. Je pense qu'il est important pour les enseignants de CP qui travaillent avec ces élèves de connaître cet aspect social parce qu'ils peuvent s'en servir dans leurs pratiques. Il ne s'agit pas non plus d'une solution miraculeuse

aux problèmes de compréhension ou de performance des ENAF dans les disciplines non linguistiques, mais le fait d'être placé à côté d'un membre de son réseau social choisi, cela crée d'emblée de la confiance et l'aide apportée par ce dernier serait plus accessible et peut-être compréhensible que celle apportée par l'enseignante ou un autre élève qui ne partage pas le réseau choisi de l'ENAF.

Il faudrait considérer les propositions annoncées plus haut avec beaucoup de recul et de négociations car il n'est pas facile de mettre à l'essai de nouveaux dispositifs, de nouvelles pratiques dans les classes si ceux-là ne respectent pas la politique de l'établissement ou celle de l'Éducation nationale. Pour mettre en place de tels projets, il faut rassembler et convaincre toutes les personnes concernées, une démarche qui pourrait être compliquée et longue à réaliser.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette recherche sur l'appropriation de la L2 des ENAF par le biais du réseau social choisi et subi est une réflexion, un recueil de données et une analyse qui replacent l'appropriation d'une langue étrangère en contexte scolaire dans un réalisme où les pratiques pédagogiques ne s'occupent pas de tout et ne peuvent pas tout, et où les espaces interstitiels prennent en charge des aspects de l'appropriation mis de côté involontairement par le cadre didactique et pédagogique, mais qui sont tout aussi essentiels pour les élèves en tant que sujets parlants. Le but de ma recherche était d'explorer l'espace didactique et non didactique afin de rendre compte du fait que la communication didactique était certes primordiale pour l'apprentissage de la langue du pays, et que la communication ordinaire était elle aussi enrichissante et propice au développement des compétences langagières des ENAF. La recherche met en lumière quelques grands traits touchant directement les ENAF, l'appropriation de la L2, la communication et l'interaction en tant que tandem indissociable et la maîtrise du français par les ENAF vue sous la loupe de l'Éducation nationale.

Le recueil de données et l'analyse effectués au niveau des espaces d'appropriation de la L2 et au niveau individuel de chaque ENAF démontrent qu'il y a un véritable enjeu dans le périmètre scolaire qui apparaît indépendamment de la langue du pays dès que l'élève fait son entrée à l'école, l'enjeu est encore plus grand lorsqu'il arrive à l'école au cours de l'année. Aussi simple que cela puisse paraître, l'espace scolaire dans son ensemble peut lui paraître comme une vraie « jungle » où il doit trouver son chemin et faire sa place. Dans ces espaces scolaires où tout est réglé, soit par le règlement intérieur, soit par les interactions sociales qui sont elles-mêmes réglées par la langue, le nouvel arrivant privilégie la relation sociale dans ces différents espaces. Il est tout à fait naturel pour lui de suivre et faire comme les autres dans un premier temps et, dans un second temps, de créer son propre réseau social, car suivre et faire comme les autres est un exercice de première nécessité pour ne pas avoir le sentiment d'être abandonné et d'apprendre ce qui se fait et se dit ici et là. Avec le temps, l'élève se rend compte qu'il y a deux règles du jeu, celle qui est imposée par l'établissement et celle qui est créée ou qu'il crée avec ses pairs. En se construisant son réseau social (le réseau social de communication orale choisi), le nouvel arrivant se construit également et inconsciemment son réseau linguistique. La mise en place de ce réseau social et la composition de celui-ci en termes de membres ne se font pas de manière irréfléchie. Il y a tout un ensemble d'éléments qui se conjuguent pour qu'un réseau social de communication orale s'élabore et émerge de façon visible lorsqu'on regarde un ENAF et ses amis qui jouent dans la cour pendant la

récréation, mais ainsi on arrive à la conclusion que cet enfant nouvellement arrivé (ENAF) ne sent pas seul, qu'il est accepté par les autres et qu'il s'amuse bien. Or de manière profonde et sous-jacente, l'organisation du réseau social que l'ENAF s'est créé dans le périmètre scolaire repose sur des éléments extrêmement importants mais évidents pour quelqu'un de l'extérieur. Brièvement, la construction du réseau social se fonde sur la notion d'espace, sur la liberté octroyée aux élèves, le choix d'amis et les affinités envers eux et les activités langagières qui s'y déroulent. Cette fondation est très essentielle et définit à la longue la qualité linguistique, le pouvoir social et le pouvoir linguistique. L'absence de ces éléments de fondation est synonyme d'un ENAF sans réseau, sans intégration sociale scolaire et d'un ENAF qui n'a pas tiré profit du dispositif de l'immersion totale.

Pour revenir à ce que le réseau apporte au fil du temps, il est incontestablement naturel que si un ENAF fréquente uniquement d'autres ENAF, qui ne maîtrisent pas le français, il verra ses compétences linguistiques réduites et peinant à se développer car son répertoire verbal sera de faible qualité linguistique, et par conséquent, il n'aura pas ou peu de pouvoir linguistique. D'ailleurs, il est beaucoup plus facile d'avoir du pouvoir linguistique et de se sentir à l'aise dans une langue étrangère lorsque le répertoire verbal de l'individu possède une qualité linguistique remarquable. Une fois que les ENAF se sont construit leur réseau social, il n'est pas surprenant de constater qu'ils commencent à acquérir du pouvoir linguistique et que la qualité linguistique de chacun s'améliore à une condition que leurs réseaux ne soient pas composés uniquement d'ENAF et qu'ils soient impliqués dans un autre réseau social de communication orale qui est celui de la classe. En ce qui concerne le pouvoir social, la construction et le développement du réseau social de chaque ENAF lui procurent progressivement des influences sur les autres, ce qui lui permet de rester chef de son réseau et participant à d'autres.

Parallèlement à leurs réseaux sociaux choisis, les ENAF sont pris dans un autre réseau social (subi) qui est celui de la communication didactique. Ils sont inscrits dans ce réseau malgré eux et tout est prédéfini à l'avance : les membres, les règles, les activités, etc. Bien que ce réseau présente des contraintes pour les ENAF, c'est une étape obligatoire et indispensable pour leur parcours scolaire dans l'établissement. C'est dans cet espace (classe) que tout se joue au niveau de leurs performances scolaires. La communication est régie par des phénomènes interactionnels dans le discours pour amener les élèves à acquérir la norme, les unités linguistiques, des structures grammaticales. En somme, c'est un réseau social (un peu artificiel quand même) qui s'occupe de fournir aux élèves des éléments du système

linguistique de la L2. Il est vrai que ce type de réseau est indispensable dans le sens où l'appropriation de la L2 des élèves est mesurée, évaluée, jugée pour qu'ils puissent évoluer sur l'échelle scolaire. L'appropriation de la L2 ici est la maîtrise de la norme sur tous les plans de la langue. Tout ce qui est parasitaire à la norme est écarté et supprimé mais il y a bon nombre de paramètres qui passent à travers le filtre didactique et que l'activité normative n'arrive pas à contrôler. L'enseignante de la CLIN ou de CP ne calque pas toujours son discours sur le modèle didactique (discours très normé) et par ce fait, elle injecte dans le discours didactique des fragments de la communication ordinaire (expressions idiomatiques, vocabulaire, attitudes énonciatives, etc.). Cela produit une sorte de mixité de normes en classe à laquelle les élèves ne sont pas insensibles, c'est ce que j'appelle des « variétés de français » malgré une grande dominance des activités normatives dans ce réseau social subi. C'est bien évidemment contradictoire dans le fond parce que la communication didactique est censée promouvoir la norme et organiser son enseignement, mais dans les faits, il est impossible dans un contexte endolingue et surtout si l'enseignant est natif de la langue enseignée, d'échapper à cet aspect naturel de la communication. Heureusement que cela existe puisque d'une part, les enseignants ramènent un peu d'authenticité dans la communication et d'autre part, les ENAF ont besoin de ce genre de paradoxe, de ces variétés de français parce que leur quotidien n'est pas fait uniquement d'univers didactique. En toute objectivité et dans une perspective où l'école (l'équipe pédagogique) reste le juge du destin scolaire d'un ENAF, on ne peut pas ignorer le bienfait du réseau social subi dans laquelle la communication didactique est le point d'ancrage mais on ne peut pas ignorer non plus que dans ce même réseau un ENAF n'est pas mis suffisamment en face des véritables enjeux communicatifs car l'aspect didactique dénature le vrai discours des situations réelles de la communication, ce qui place les enseignants dans des représentations parfois restreintes de besoins communicatifs de l'élève, et c'est l'une des raisons pour laquelle j'ai qualifié la salle de cours « d'espace à dominante contraignante ». Je dirai même que cet espace est tellement chargé de contraintes souvent pédagogiques qu'à force l'élève devient un être pédagogique sans spontanéité et authenticité au service de la didactique, mais paradoxalement et secrètement ne serait-ce pas ce type d'élève qu'en enseignant souhaite avoir en cours ? La réponse à cette question est certainement ambiguë, plurielle et évolutive.

Dans ces espaces à dominante contraignante, le pouvoir social des ENAF se voit certes réduit parce que c'est l'enseignant qui est le chef du réseau et c'est lui qui influence l'appropriation de la L2 des élèves. Par contre, il contribue à fournir de la matière aux élèves

pour les aider à constituer et amplifier leur pouvoir linguistique. Il est également le garant de la « bonne » qualité linguistique qui se diffuse dans ce genre d'espace.

Lorsque que les ENAF se trouvent au sein de leurs réseaux sociaux choisis, il est évident que la pression didactique n'y est plus mais il existe un autre type de pression pour ces élèves qui est celle de la communication. Après avoir observé et analysé les interactions des élèves en dehors de la salle de classe jouant à un jeu de société, je me suis rendu compte de deux éléments de fait. Premièrement, on arrive à percevoir quelque chose qui est de l'ordre de l'acquisition réelle et individuelle chez chacun des ENAF. Sans questionnement didactique, travail sur la langue, jugement positif ou négatif sur les énoncés prononcés par les ENAF, les élèves sont plongés dans la communication ordinaire où chacun est maître de ce qu'il dit, de ce comportement interactionnel envers ses pairs. De ce fait, les énoncés des ENAF laissent entrevoir l'appropriation de certaines unités linguistiques qui apparaissent dans leurs discours de manière naturelle (sans réflexion métalinguistique préalable ou en parallèle). Ce qu'il est intéressant de relever d'un point de vue purement discursif est que les unités linguistiques des ENAF s'insèrent adéquatement dans les situations communicatives dans lesquelles ils s'engagent. Ici, on s'aperçoit que l'expression libre, authentique et spontanée des ENAF n'est pas contrôlée par la « télécommande didactique », ce qui change radicalement l'objectif et le but de la communication, les élèves ne communiquent pas pour apprendre mais ils communiquent pour communiquer, à vrai dire pour jouer. Le lien entre l'appropriation de la L2 et l'usage effectif de celui-ci peut se faire dans ces espaces-là. En effet, on peut réunir des ingrédients afin de mesurer le pouvoir linguistique et évaluer la qualité linguistique qui se dégage de chaque réseau social. Un tel travail peut faire l'objet d'une autre recherche.

Etant donné que le parcours d'acquisition de chacun des élèves est singulier, il va de soi que le niveau d'acquisition réelle n'est pas le même chez les ENAF. Cela est dû en grande partie au fait que quelques ENAF arrivent à l'école en milieu d'année scolaire et démarrent leur processus d'appropriation plus tard que les autres. Néanmoins, il ne faut pas oublier certains ENAF qui ont été scolarisés au début de l'année scolaire mais qui ne se manifestent pas verbalement ou très peu lorsqu'ils se trouvent dans leurs réseaux sociaux choisis, et par conséquent, on ignore leur niveau d'acquisition réelle. Cela peut être expliqué par le fait que ces élèves en question n'ont pas encore acquis et développé une grammaire interactionnelle (de Salins G. 1992) qui leur permettra de s'affirmer et de prendre le contrôle de leurs réseaux sociaux verbalement. Le rôle interactionnel dans ces réseaux est inversé,

c'est-à-dire que les membres du réseau occupent le rôle du chef, ce qui réduit considérablement les interventions de celui, censé être le chef du réseau (l'ENAF). Dans ce cas-là, il est difficile de se rendre compte du niveau d'acquisition réelle de ces élèves.

Le deuxième élément de fait qui apparaît de manière évidente est le comportement interactionnel que les ENAF affichent avec leurs pairs. Communiquer avec les autres dans son réseau social est un exercice de taille pour eux car toutes les normes interactionnelles sont défaites, laissant la place à de nouvelles normes qui sont créées « sur le tas », dans l'interaction et par les intervenants. Comme l'échange ne se construit pas sur une norme interactionnelle uniforme, les ENAF apprennent à communiquer différemment par rapport à l'enjeu communicatif qui existe dans la conversation. La L2 apparaît dans son état « brut », dépouillé des contraintes et des aides (le registre de langue, le lexique, la syntaxe, etc.) et cela donne une dimension réelle et ordinaire de la communication. Ce sont dans ces moments interactifs et dans des réseaux choisis que les ENAF apprennent à parler en français mais non pas à parler le français. Donc, on comprend que la communication didactique ne se charge pas de transmettre les normes interactionnelles des discours de la vie quotidienne, ni les comportements qui vont avec. C'est une affaire personnelle que chaque ENAF doit prendre en main, et l'acquisition de ces normes interactionnelles commencent avec le fait d'avoir un réseau social communicatif et des membres actifs. Je tiens à préciser qu'avoir un réseau social de communication et des membres actifs n'est pas suffisant ; ce qui permettra aux ENAF de s'approprier des normes interactionnelles, c'est d'être confrontés à des situations communicatives réelles, de vivre une multitude d'expériences d'échange verbal car un comportement interactionnel qui est permis dans une situation donnée n'est pas le même dans une autre situation. Il faut absolument que les ENAF vivent ce genre d'expériences dans des espaces à dominante non contraignante et dans des espaces interstitiels pour qu'ils se rendent compte de ce qu'il est normal de dire et de faire ici et là, et que le verbal soit adéquat avec le non verbal et dans ce sens, on pourrait parler de l'appropriation effective de la L2.

Avec le temps, le noyau du réseau social choisi se stabilise et ses membres périphériques s'agrandissent, car comme le dit S.Milgram, (1967) un réseau social est illimité en termes de rencontres et de relations entre individus. D'un point de vue de l'appropriation de la L2 et des normes interactionnelles dans des espaces interstitiels, il est sans doute évident que les ENAF vont acquérir d'autres façons de parler et d'autres comportements interactionnels qui seront « dans l'air du temps ». Pour ce qui est du réseau subi en salle de cours, les ENAF vont finir par intégrer complètement leur classe de CP où ils seront amenés à

suivre un enseignement et apprentissage du français langue maternelle, cela entraîne un changement considérable pour les ENAF sur le plan des stratégies d'apprentissage, des activités langagières et de la relation qu'ils ont avec la langue en tant qu'objet d'étude, comme sans doute avec l'enseignant. L'affectation totale des ENAF dans une classe de CP, le changement au niveau des réseaux sociaux (subi et choisi) et l'appropriation de la L2 dans une classe de CP est un autre sujet de thèse passionnant, qui à mon sens ferait monter à la surface d'autres réalités et d'autres phénomènes dans le parcours de la maîtrise de la L2 des ENAF en périmètre scolaire.

Ce travail sur l'appropriation de la L2 des ENAF par le biais du réseau social choisi et subi soulève indirectement la question de la mise en pratique de l'approche actionnelle dans un pragmatisme où les liens intra- scolaires doivent être davantage consolidés afin de rendre l'appropriation d'une L2 (avec tous ses éléments constitutants) réellement authentique, spontanée et effective dans des espaces à dominante contraignante et non contraignante. Ainsi, cela permettrait à l'enseignant, d'une part, de définir de réels besoins communicatifs des apprenants et, d'autre part, de contribuer à renouveler les pratiques pédagogiques dans une perspective plutôt sociodidactique que didactico-didactique. Cela permettrait également aux sujets parlants que sont les ENAF, de se construire à la fois un répertoire verbal assez important et le plus possible de celui d'un natif et un répertoire de comportements socio-interactionnels. Ce serait à eux de développer une capacité adaptative et contextualisée de leur ensemble de répertoires selon les espaces dans lesquels ils s'inscrivent.

Pour finir, j'espère que cette recherche apportera une contribution, même modeste, à la didactique des langues qui ne cesse d'évoluer dans le but de rendre l'appropriation d'une langue étrangère la plus efficace et effective possible pour un sujet parlant.

Bibliographie et Index

I-Références bibliographiques

1.1. Ouvrages

- ABRIC, J-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France
- ADAMI, H. (2009), *La formation linguistique des migrants*, coll. Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International.
- AUDUC, J-L. (2004), (8 éd), *Le système éducatif français*, CRDP de l'académie de Créteil.
- BACHMAN, C., LINDENFELD, J. et SIMONIN J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, Crédif-Hatier.
- BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard, (ed. originale : 1979).
- BAUCHE, H. (1920), *Le langage populaire*, Paris, Payot.
- BERGE, C. (1967), *Théorie des graphes et ses applications*, Paris, Dunod.
- BERSTEIN, S et RUDELLE, O. (1992), *Le modèle républicain*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BERTIN, J. (1967), *Sémiologie, Graphique. Les diagrammes, les réseaux, les cartes*. Paris, La Haye, Mouton. Gauthier-Villars.
- BLANCHE- BENVENISTE, C & JEANJEAN C. (1987), *Le français parlé – Transcription et Edition*, Paris, Didier-Erudition.
- BOUGLE, C. (1897), « *Qu'est-ce que la sociologie ?* ». Revue de Paris.
- BOURDIEU, P. (1987), *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit, Coll. Le sens commun.
- BOURDIEU, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève.
- BOUTET, J. (1997), *Langage et Société*. Paris, Seuil.
- BOTT, E. (1957), *Family and Social Network*. London, Pavistock.
- BRAUN, F. (1988), *Terms of Address. Problems of patterns and usage in various languages and cultures*, Berlin / New York / Amsterdam : Mouton de Gruyter.
- BRONCKART, J.-P. (1988), *La langue française est-elle gouvernable ? : Normes et activités langagières*, sous la dir. de SCHOENI, G. et al, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- BURT, R. S. (1992), *Structural Holes. The Social Structure of Competition*, Cambridge (Mass.), Havard University Press.
- CALVET, L-J. (1981), *Les langues véhiculaires*. Paris, P.U.F., coll. Que Sais-je ?

- CALVET, L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon.
- CAMBRAGINE, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*. Paris, Didier.
- CICUREL, F. (1990), « Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. » dans DABENE, L. et autres : *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Hatier.
- CERQUIGLINI, B. (2003), *Les langues de France*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CORDER, S. P. (1973), *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth, Penguin books.
- CUQ, J.-P. (1991), *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.
- DABENE, L. (1990), *Diversité des situations d'enseignement / d'apprentissage d'une langue étrangère*. In L. Dabène et al. (Ed.), *Rituels et variations dans la classe de langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier, (LAL).
- DEGENNE, A & FORSE, M. (2004), (2 éd.), *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin.
- DETRIE, C., MASSON M. & VERINE B. (1998), *Pratiques textuelles*. Montpellier : Presse de l'université Paul Valéry- Montpellier 3, Praxiling.
- DUBOIS, J. (1999), *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Lexis, Larousse.
- ELLIS, R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- FISCHER, G. N. (1992), « *Psychologie sociale de l'environnement* ». *Pratiques sociales*. Toulouse, Private.
- FISCHER, G.-N. (1981), *La psychosociologie de l'espace*, Paris, P.U.F., coll. Que Sais-je ?.
- FISCHER, G.-N. (1997), (2 éd), *Psychologie de l'environnement social*, Paris, Dunod.
- FLAHAULT, F. (1978), *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- FLAMENT, C. (1965), *Théorie des graphes et structure sociale*, Paris / La Haye, Mouton-Gauthier- Villars.
- FLAMENT, C. (1963), *Applications of Graph Theory to Group Structure*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice –Hall.
- FRANCARD, M. & al. (1993), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques : actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*, Louvain-la-Neuve, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain.
- GADET, F. (2007), *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.
- GADET, F. (1996), *Le français ordinaire*, Paris, A. Collin, Coll.U, Série linguistique.
- GADET, F. (1992), *Le français populaire*. Puf.

- GAJO, L. & MONDADA, L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte : Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg, Editions Universitaires Fribourg, Suisse.
- GALLAWAY, C. & RICHARDS, B.J. (Eds) (1994), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GARFINKEL, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood, Cliffs, Prentice-Hall.
- GENOUVRIER, E., & PEYTARD, J. (1970), *Linguistique et enseignement du français*. Paris, Larousse.
- GOFFMAN, E. (1988), *Les rites d'interaction*. Paris, Editions de Minuit. (éd. originale : 1974)
- GOFFMAN, E. (1987), *Façons de parler*. Paris, Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1969), *Interaction stratégique*. Editions de minuit, coll. Le sens commun.
- GOFFMAN, E. (1968), *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, coll. Le sens commun.
- GOFFMAN, E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, New York. (trad. Française, 1973, Ed. de Minuit, Paris)
- GRAFMEYER, Y., & JOSEPH, I. (1979), *L'école de Chicago*, Paris, Editions du Champ Urbain.
- GUIRAUD, P. (1965), *Le français populaire*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
- GUMPERZ, J.J. (1972), *Social Meaning in Linguistic Structures: Codes switching in Northern Norway* in GUMPERZ, J.J. and HYMES, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ, J.J. (1989), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Paris, L'Harmattan.
- GUMPERZ, J.J et HYMES, D. (1972), *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart et Winston.
- HEIDEGGER, M. (1958), *Bâtir, Habiter, Penser*, Essais et Conférences, trad. fr. de A Préau, Paris, Gallimard.
- HENSLER, H., & BEAUCHESNE, A. (1987), *L'école française à la clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*. (Dossier du conseil de la langue française, 25). Québec, Les publications du Québec.
- HABERMAS, J. (1987, trad. fr), *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome 1, Paris, Fayard.
- HALL, E.T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Editions du Seuil.
- HANIFAN, L. J. (1920), *The Community Centre*, Boston, Silver, Burdett & Co.

- HARARY, F., NORMAN, R. Z. Et CARTWRIGHT, D. (1968), *Introduction à la théorie des graphes orientés*, Paris, Dunod. (Éd. Originale : 1965).
- HATCH, E. (1978), « *Discourse analysis and second language acquisition* ». dans HATCH, E (éd.) *Second Language Acquisition: A book of reading*. Rowley, Newbury House.
- HYMES, D.H. (1962), « *The Ethnography of Speaking* », in GLADWIN, T. et STURTEVANT, W.C. (éds) *Anthropology and Human Behavior*, Washington (D.C.) : The Anthropological Society of Washington.
- HOBBS, Th. (1651), *L'éviathan*, Paris, Sirey. (tra. Fçaise, 1971).
- JAKOBSON, R. (1963), *Essai de linguistique appliquée*. Paris, Editions de minuit.
- JUILLARD, C. (1995), *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, Paris : CNRS.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1990), *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin (Tome 1).
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1992), *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin (Tome 2).
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1996), *La conversation*, Paris, Seuil, Mémo.
- KRAMARAE, Ch. Et al. (1982), *Language and Power*, Beverly Hills / Londres / New Delhi : Sage publications.
- KRASHEN, S. D. (1977), *The monitor model for adult second language performance*. dans BURT, M. DULAY, H. & FINOCCHIARO M. (Eds) *Viewpoints on English as a second language*, New York, Regents.
- KLEIN, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- LABOV, W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit.
- LABOV, W. (1993), *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit.
- LAHIRE, B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- LAROCHEBOUVY, D. (1984), *La conversation quotidienne*. Paris, Didier, Coll. Essais.
- LAROCHEBOUVY- ANDRE, D. (1980), *La conversation : jeux et rituel*, thèse de doctorat d'Etat. Université de Paris III- Sorbonne Nouvelle.
- LINTON, R. (1977), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.
- MARTINEZ, P. (1996), *La Didactique des Langues Etrangères*, Paris, Presses Universitaires de France. Coll. Que sais-je ?, N° 3199.
- McKENZIE, R. D. (1984), *Le voisinage, une étude de la vie locale à Columbus, Ohio*, in Y. GRAFMEYER, & I. JOSEPH (éds), *L'école de Chicago*, Paris, Aubier.
- MERCKLE, P. (2004), *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris. Editions La Découverte & Syros. Coll. Repères.

- MILNER, J-C. (1989), *Introduction à une science du langage*, Paris, Points Collection Essais.
- MOLES, A., & ROHMER, E. (1977), *Psychologie de l'espace*. Paris, Casterman, coll. Mutations, Orientations.
- MOLES, A. & ROHMER, E. (1972, trad. fr), *Psychologie de l'espace*, Paris, Casterman, coll. Mutations, Orientations.
- MOREAU, M-L. (1997), « Variation » in MOREAU, M-L., *Sociolinguistique : concepts de base*. Liège, Mardaga, 283-284.
- MORELLET, A. (1995), *De la conversation. Suivi d'un essai de Jonathan Swift*, Paris, Payot et Rivages.
- MORENO, J- L. (1934), *Who shall survive*, (1954, trad. Fr), *Fondements de la sociométrie*. Paris, PUF.
- MORIN, E. (1984), *Sociologie*. Fayard.
- NADEL, S. F. (1957), *The Theory of social Structure*. Londres, Cohen & West.
- PARK, R., & BURGESS, E. W. (1925), *The City*, Chicago, The University of Chicago Press.
- PARKINSON, D. B. (1985), *Constructing in a social context of communication. Terms of address in Egyptian Arabic*, Berlin / New York / Amsterdam : Mouton de Gruyter.
- PIATELLI-PALMARINI, M & NOIZET, Y. (1979), *Théories du langage, Théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Edition du Seuil.
- PORQUIER, R. & PY, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris, Didier, Coll. Essais.
- PORCHER, L. (1994), *Enseignant, Chercheur, Expert, Entretien avec Dominique Groux*. L'Harmattan. Louv.
- PORCHER, L. (1980), *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, coll. Education et Culture.
- RESWEBER, J. P. (1995), *La recherche-action*, Paris, PUF.
- RIEGEL, M. et al, (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROCHER, G. (1968), *Traduction à la sociologie générale. L'action sociale*, Paris, Ed HMH. Ltée.
- ROY, B. (1969), *Algèbre moderne et théorie des graphes*, Tome I. Paris, Dunod
- SACKS, H. (1967), *The search for help : no one to turn to*. In SCHNEIDMAN, E.S. (Ed.), *Essays on self destruction* (pp. 203-223), New York : Science House.
- (de) SALINS, G. (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication: pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris, Editions Didier.

- SAUSSURE de, F. (1913), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SENECHAL, G. (1987). *Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française. Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques*. Québec, Conseil de la langue française.
- SIMMEL, G. (1908), *Sociologie. Essai sur les formes de la socialisation*. Paris. Puf. Coll. Sociologies.
- SPAETH, V. (2008), « *Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires* », in *Immigration, Ecole et Didactique du Français* sous la direction de CHISS. J.L., Langues et Didactique, Paris, Didier.
- STOETZEL, J. (1963), *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion.
- SWAIN, M. (1985), « *Communicative competence : some rules of development* ». dans GASS, S. & MADDEN, C. (Eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley M.A, Newbury House.
- VASSEUR, M-T. (2005), *Rencontres de Langues : question (s) d'interaction*. Paris, Didier, Coll. LAL.
- VAUGELAS, C. (1981), *Remarques sur la langue française : utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris, Editions champ libre.
- VERDELHAN- BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris, PUF.
- VERONIQUE, D. et VION, R. (eds) (1995), *Modèles de l'interaction verbale*. Actes (vol. 1) du colloque L'analyse des interactions, Aix-en-Provence, septembre 1991, Publications de l'université de Provence.
- VION, R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette Supérieur.
- WEBER, M. (1921), *Wirtschaft und Gesellschaft*, (Economie et Société) (posthume). Paris, Plon.

1.2. Articles de revue

- AUGER, N. (2008), « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et social des élèves nouvellement arrivés ENA ». *Glottopol-Revue de sociolinguistiques en ligne*, 126-137.
- BANGE, P. (1992), « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 1, 53-85.
- BARBE, G. (1988), « Français langue seconde : attention Travaux ! », *Diagonales*, 7, 40-41.

BARNES, J. A. (1954), "Class and committies in a norwegian Island Parish", *Human Relations*, 7, 39-58.

BESSE, H. (1987). « Les langues et leur enseignement / apprentissage », *Travaux de didactique*, 17, 37-56.

BOISSEVAIN, J. (1987), « Social network », in AMMON, U., DITTMAR, N et MATTHEIER, K. J. (éd), *Sociolinguistics, An international handbook of the science of language and society*; Soziolinguistik, Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Berlin, New York : de Gruyter, Vol. II, 164-169.

BOURDIEU, P. (1980), « Le capital social : notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 2-3.

CARON, J. (1985), « Le rôle des marques argumentatives dans le rappel d'un texte », *Bulletin de psychologie*, t. XXXVIII N° 371.

CHISS, J.-L. (2005), « Enseigner et apprendre en français ; des « langues » de l'école aux discours didactiques », *Français Dans le Monde : Recherches et Applications*, Numéro spécial. Clé International, FIPF.

CICUREL, F. (1993), « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor*, 2, 93-104.

CICUREL, F. (1996), « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours », *Les Carnets du Cediscor*, 4, 77-92.

CICUREL, F. (2002), « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 16, 145-165.

CORDER, S.P. (1980). « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », *Langages*, 57, 17-28, (ed. originale : 1971).

CUQ, J-P. (1992), « Une notion à préciser, Français Langue Seconde, un point sur la question », in BESSE, H., NGALASSO, M., VIGNER, G., : Français Langue Seconde, *ELA*, 88 Oct. Déc 1992, Paris, Didier Erudition, pp 5-26.

DABENE, L. (1984), « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : ELLUG, 129-138.

DABENE, M. (1982), « Normes d'enseignement, Normes d'apprentissage ? », *Le Français dans le Monde*, 169, 61-66.

ELOY, J-M. (2003), « Enseigner le français avec la variation », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 49, 5-14.

FERRAND, A. (1997), "La structure des systèmes de relations", *L'année sociologique*, vol. 47, 1, 37-54.

FESTINGER, L. (1949), "The Analysis of Sociograms Using Matrix Algebra", *Human Relations*, 7, 117-140.

FORSE, M & LANGLOIS, S. (1997), « Présentation- réseaux, structures et rationalité », *L'année sociologique*, vol. 47, 1, 27-35.

FORSE, M. (1991), « Les réseaux de sociabilité : un état des lieux », *L'année sociologique*, 41, 247-264.

FREEMAN, L. (1979), « Centrality in Social Networks. Conceptual Clarification », *Social Networks*, 1, 215-239.

FREEMAN, L. (1992), « La résurrection des cliques : applications du treillis de Gallois », *Bulletin de méthodologie sociologique*, 37, 3-24.

FRISA, J-M. (2005), « A propos des classes d'initiation (CLIN) », *Les Cahiers de L'ASDIFLE*, 16, 86-95.

GAJO, L. (1996), « Décontextualisation et recontextualisation scolaire et non scolaire d'une langue seconde ». *Revue de phonétique appliquée*, 121, 311-324.

GALISSON, R. (1990), « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », *ELA revue de didactologie des langues-cultures*, juil-sep, 168.

GASS, S. (1988), « Integrating research areas: a framework for second language studies », *Applied Linguistics*, 9, 198-217.

GRANOVETTER, M. S. (1973), « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, 78, 46-47.

GRICE, H-P. (1979), « Logique et conversation », *Communication*, 30, 57-72.

GRUNIG, B.N. (1984), « Prévision et interlocution », *Verbum*, VII, 2-3.

GUERNIER, M. C. & SAUTOT, J. P. (2010) « Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe » dans « *Colloque international, Spécificités et diversités des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* », ICAR, université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon, 1-13.

HOLTZER, G. (2008), « Normes et Usages : Le français (d') ici et (d') ailleurs », *Les Cahiers de l'asdifle*, 20, 13-27

KENDON, A. (1978), « Differential perception and attentional frame in face to face interaction; Two problems for investigation », *Semiotica*, 24, 3/4, 305-315.

KRAFFT, U. & DAUSENDSCHÖN- GAY, U. (1992), « La séquence analytique », *Bulletin CILA*, 57, 137-157.

LEWIN, K. (1945), « The Research Centre for Group Dynamics at Massachusetts Institute of Technology », *Sociometry*, 8, 126-135.

LAKS, B. (1978), « L'unité phonétique dans le parler d'une famille » in MARCELLESSI, J-P et GARDIN, B. (éd.), *Sociolinguistique. Théories, méthodes et pratiques*, Rouen : Presses universitaires de Rouen, Vol. II, 239-254.

- LAURENCE, N. (2009), « Comment les élèves nouvellement arrivés en France vivent et pratiquent les langues dans les espaces intermédiaires de l'école », *Savoirs et Formation*, 73, 3-6.
- MAHL, G.F. (1972), « People Talking When They Can't Hear Their Voices », in Siegman et Pope (éds) 1972.
- MARDSSEN, P. V. (1987), « Core Discussion Networks of Americans », *American Sociological Review*, 52 (1), 122- 131.
- MAURER, B. (1997), « Français langue seconde », *Diagonales*, 43, 44.
- MILGRAM, S. (1967), « The Small World Problem », *Psychology Today*, 1, 62-67.
- (de) PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989), « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », dans WEIL, D. & FUGIER, H. (éds) : *Actes du 3^e colloque régional de linguistique*. Strasbourg, 28-29 avril 1988. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- PORQUIER, R. (1979), « Stratégies de communication en langue non-maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, Université de Neuchâtel, 33, 39-52.
- PY, B. (1994), « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : Naissance et développement d'une problématique » in COSTE, D., et ali *Vingt ans dans l'évolution des langues*, 42-54.
- PY, B. (1993). « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 2, 9-24.
- PY, B. (1990), « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction » dans GAONAC'H, D., (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. L.F.D.M, numéro spécial*, 81- 83.
- PY, B. (1989), « L'acquisition dans la perspective de l'interaction », *DRLAV*, 41, 83-100.
- REY, A. (1972), « Usages, jugements, et prescriptions linguistiques », *Langue française*, 16, 4-28.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. & JEFFERSON, G. (1977), « The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation », *Language*, 53, 361-382.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. & JEFFERSON, G. (1974), « A simplest systematics for the Organization of turn-taking in Conversation » *Language*, 50, N°4, 696-735.
- SELINKER, J. (1972). « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, Vol. 10, 3, 209-231.
- SMITH, S. (1986), « Comprehension versus acquisition. Two ways of processing linguistic input ». *Applied Linguistics*, 7, 239-256.
- STOETZEL, J. (1968), « La psychologie des relations interpersonnelles » in GURVITCH, G. (dir), *Traité de sociologie*, Paris, Presses universitaires, Tome II, 339-353.

TREWISE, A. (1979), « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrages, numéro spécial de Linguistique Appliquée*, 44-52.

ULLMAN, R. (1982), « A Broadened Curriculum Framework for Second Languages », *English Language Teaching Journal*, 36, 255-262.

VERDELHAN- BOURGADE, M. (2005). « Construire la compétence de l'environnement scolaire en français langue seconde », *Français Dans le Monde : Recherches et Applications, numéro spécial*, 23-132.

VERRIN, A. (2003), « Ecriture et apprentissage scientifique », *Continuités de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège, Les journées de l'Observatoire*, Paris, Observatoire national de la lecture.

VIGNER, G. (1992), « Le français langue de scolarisation », *ELA*, 88.

VIGNER, G. (1990), « Apprentissage des savoirs spécifiques », *Diagonales*, 13, 26-37.

VIGNER, G. (1989), « Le français de scolarisation », *Diagonales*, 12, 41- 45.

1.3. Dictionnaires

BOUDON, R., & BOURRICAUD, F. (dir.), (2000), *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France.

DUBOIS, J. et al, (1999), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, BORDAS / HER.

POUGEOISE, M. (1995), *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression et stylistique avec la conjugaison des principaux verbes*, Paris, A. Colin.

REY, A et al. (1988), (2.éd), *Le Robert Micro*, Paris, Dictionnaires Le Robert.

1.4 Documents officiels du Ministère de l'Education Nationale français

Ministère de l'Education Nationale : Circulaire N° IX 70- 37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, BOEN N° 5 du 29 janvier 1970.

Ministère de l'Education Nationale : Circulaire N° 86-119 du 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*, BOEN N°13 du 03 avril 1986.

Ministère de l'Education Nationale, la Jeunesse et des Sports : Circulaire du 12 décembre 1989, *Laïcité, port de signes religieux par les élèves et caractère obligatoire des enseignements*, BOEN N° 46 du 2 décembre 1989.

Ministère de l'Education Nationale : Circulaire N° 99-007 du 20 janvier 1999, *Relance de l'éducation prioritaire : Elaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'Education Prioritaire*, BOEN N° 4 du 28 janvier 1999.

Ministère de l'Education Nationale : *L'école de tous les possibles, les langages, priorité de l'école maternelle*, BO HS N° 8 du 21 octobre 1999.

Ministère de l'Education Nationale : Circulaire N°90-270 du 09 octobre 1990, *Missions et Organisation des CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants)*, BO N° 38 du 18 octobre 1990.

Ministère de l'Education Nationale : *Circulaire N° 2001-256 du 30 mars 2001, Mise en œuvre du principe de gratuité de l'enseignement scolaire public*, BOEN N°15 du 12 avril 2001.

Ministère de l'Education Nationale : Circulaire N° 2002-100 du 20 mars 2002, *Scolarisation de nouveaux arrivants et des enfants du voyage*, BOEN Spécial N° 10 du 25 avril 2002.

Ministère de l'Education Nationale : Circulaire N° 2004-084 du 18 mai 2004, *Circulaire relative à la mise en œuvre de la loi N° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes religieux ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*, BOEN N° 21 du 27 mai 2004.

1.5. Autres sources

Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil, Note d'information 01-57 décembre, Direction de la programmation du Développement, Ministère de l'Education Nationale.

Les jeunes migrants et l'école : mensuel de l'observatoire de l'enfance, N° 70, février 2004.

Le français langue seconde, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, coordination VIALA, A., BERTRAND, D. & VIGNERA, G., CNDP, collection collège, Série Repères, 2002.

1.6. Sitographies

[http : //aile.revues.org](http://aile.revues.org)

[http : //lidil.revues.org](http://lidil.revues.org)

[http : //www.univ-rouen.fr](http://www.univ-rouen.fr)

[http : //im.metropolis.net](http://im.metropolis.net)

www.education.gouv.fr

www.univ-fcomte.fr

II-Index

A

Allophones, 18, 39, 51, 52, 59, **93**, 94, 95, 96, 131, 140, 344, 422
Apprentissage guidé, **91**, 112, 114, 246, 250, 421, 426
Apprentissage non guidé, **91**, 112, 421, 426
Appropriation de la L2, 15, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 68, 71, 81, 92, 93, 95, 96, 97, 106, 107, 112, 114, 133, 135, 156, 160, 192, 219, 220, 224, 244, 245, 246, 251, 256, 260, 261, 262, 314, 315, 316, 320, 321, 332, 333, 334, 338, 345, 349, 356, 357, 402, 408, 409, 410, 419, 421, 423, 424, 425, 427, 430, 432, 433, 434, 435

B

Bifocalisation, 3, **115**, **116**, 120, 280, 286, 302, 305, 313

C

Capital linguistique, 220, 228, 247, 248, 256, 339
Capital social, 77, **79**, 80, 81, 220, 228, 229, 235, 236, 237, 238, 247, 442
Centralité, 6, 81, **82**, 239, 240, 241, 242
Communication didactique, 3, 16, 18, 19, 20, 72, 90, **111**, **112**, **113**, 114, 115, 120, 122, 124, 125, 128, 149, 159, 173, 227, 228, 246, 249, 264, 314, 341, 346, 348, 350, 352, 404, 411, 418, 419, 422, 424, 427, 430, 431, 434
Communication ordinaire, 3, 16, 111, **124**, **125**, **128**, 175, 246, 251, 252, 404, 427, 430, 432, 433
Contextes d'appropriation, 2, 91

D

Décontextualisation, **120**, 270
Double énonciation, 3, 119, 120

E

Endolingue, 17, 114, 432
Espace, 3, 5, 10, 14, 15, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 67, 69, 74, 79, 85, 87, 90, 91, 92, **96**, **97**, **98**, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114, 115, 123, 125, 139, 141, 147, 153, 157, 158, 159, 161, 176, 178, 184, 187, 194, 206, 208, 209, 210, 212, 216, 217, 219, 220, 224, 226, 229, 234, 236, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 272, 273, 321, 340, 355, 356, 357, 368, 369, 375, 380, 385, 400, 401, 402, 407, 408, 409, 411, 412, 418, 419, 421, 423, 424, 425, 427, 430, 431, 433, 438, 440
Espace à dominante contraignante, 5, 28, 29, 153, 208, 210, 219, 224, 229, 234, 236, 245, 246, 247, 248, 250, 260, 402, 408, 418, 424, 427, 432

Espace à dominante non contraignante, 5, 28, 29, 209, 210, 219, 224, 229, 236, 246, 247, 248, 251, 252, 260, 355, 357, 368, 369, 375, 401, 407, 408, 419
Espaces d'appropriation, 14, 25, 26, 97, 98, 102, 114, 124, 133, 135, 139, 141, 143, 161, 178, 244, 248, 255, 261, 430
Espaces intermédiaires, 15, 28, 99, 124, 179, 444
Espaces interstitiels, 3, 104, **105**, 106, 107, 143, 153, 156, 175, 188, 255, 356, 369, 426, 427, 430, 434
Exolingue, 17, 114, 115, 443

F

FLS, 1, 20, 43, 44, 45, 46, 50, **52**, **53**, **54**, **55**, 56, 57, 58, 59, 137
FLSco, **56**, **57**, **58**, 59

I

Immersion, 25, 27, 123, 140, 258, 410, 418, 422, 426, 431
Insécurité linguistique, 131, 438
Interaction, 3, 4, 8, 9, 15, 16, 21, 22, 25, 30, 32, 74, 86, 87, 93, 94, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 160, 161, 176, 252, 253, 264, 266, 302, 303, 305, 356, 357, 365, 366, 367, 368, 373, 374, 378, 379, 380, 385, 386, 387, 392, 393, 394, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 406, 407, 409, 412, 413, 419, 424, 425, 430, 434, 439, 441, 442, 443, 444
Interlangue, 15, 121, 131, 250, 262, 325, 333, 338

L

Langue de scolarisation, 1, 16, 18, 30, 43, 45, 55, 56, 57, 58, 136, 159, 160, 263, 264, 340, 345, 352, 441
Liberté, 35, 36, 65, 92, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 124, 138, 150, 158, 208, 210, 220, 244, 245, 252, 255, 260, 357, 378, 403, 408, 431
Liens faibles, 5, 11, 12, 72, 80, 81, 172, 219, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238
Liens forts, 5, 12, 78, 80, 172, 219, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236

M

Modèle d'appropriation, 248, 249, 250, 251, 252, 254
Multiplexité, 5, 11, 78, 225, 226, 227, 228

N

Norme, 3, 4, 8, 20, 29, 30, 117, 125, **129**, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 146, 159, 173, 174, 223, 247, 254, 263, 314, 315, 317, 318, 320, 321, 324, 325,

330, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 352, 404, 415, 425, 431, 434, 444
Norme linguistique, 30, 129, **130**, 132, 139, 223, 340, 341
Norme phonétique, 341
Normes interactionnelles, 4, 87, 128, **139**, **140**, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 215, 224, 225, 244, 247, 254, 403, 406, 407, 408, 409, 412, 434

P

Placèmes, 128
Pouvoir, 2, 3, 19, 21, 24, 26, 30, 56, 67, 73, 74, 75, 76, 77, **81**, **82**, 89, 92, 100, 102, 103, 107, 111, 116, 122, 133, 135, 144, 146, 147, 159, 171, 175, 210, 220, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 247, 248, 253, 255, 259, 260, 337, 339, 373, 374, 375, 380, 385, 387, 392, 394, 398, 400, 401, 406, 407, 413, 423, 424, 431, 432, 433
Pouvoir linguistique, 220, 238, 247, 248, 431, 433

R

Rapport de place, 124, 127, 176, 366, 374, 379, 398, 399
Recontextualisation, 3, **120**, **121**, 282, 285, 292, 293, 296, 301, 304, 309, 312, 401, 410, 422
Relation horizontale, 4, **145**, 368, 400, 406
Relation interpersonnelle, 4, 8, 9, 23, 28, 127, **143**, **144**, 149, 176, 257, 368, 374, 380, 387, 388, 393, 394, 400, 401, 403, 406, 407, 412
Relation verticale, 4, 145, **146**, 147, 368, 380, 387, 394, 406
Relationèmes, 145, 146, 368, 374, 400, 406
Répertoire verbal, 30
Réseau choisi, 5, 6, 9, 239, 244, 248, 373, 412, 428
Réseau social, 2, 5, 6, 8, 9, 14, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 64, 72, **73**, **74**, **75**, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 125, 156, 158, 159, 161, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 183, 191, 192, 195, 198, 199, 202, 203, 206, 208, 210, 211, 212, 216, 218, 219, 220, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 243, 244, 245, 252, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 314, 315, 325, 326, 327, 328, 339, 340, 341, 345, 346, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 365, 366, 369, 373, 374, 375, 378, 380, 381, 385, 387, 388, 391, 392, 394, 398, 401, 402, 404, 406, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 418, 419, 421, 422, 423, 424, 425, 427, 430, 431, 433, 434, 435
Réseau subi, 244, 248, 250, 251, 412, 434

Rituels, 4, 8, 9, 139, 142, 143, 176, 366, 367, 374, 375, 379, 380, 386, 387, 393, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 412
Rôle, 4, 8, 9, 14, 20, 21, 27, 35, 40, 54, 56, 57, 72, 78, 82, 101, 109, 110, 123, 127, 139, 144, **149**, **150**, 170, 176, 197, 209, 213, 216, 227, 228, 235, 237, 242, 247, 248, 250, 251, 340, 345, 365, 366, 367, 368, 373, 374, 378, 385, 386, 392, 393, 394, 398, 399, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 410, 412, 419, 421, 424, 426, 433, 442

S

Séquence analytique, 3, **118**, 264, 267, 268, 278, 284, 303, 443
Sociabilité, 5, **77**, 78, 105, 107, 156, 220, 223, 224, 225, 228, 443
SPA, 3, **116**, **117**, 267, 269, 276, 281, 283, 284, 286, 291, 299
Statut, 49, 51, 52, 55, 56, 78, 104, 106, 113, 120, 124, 127, 144, 145, **149**, **150**, 171, 176, 179, 198, 209, 215, 228, 239, 241, 317, 336, 338, 367, 374, 375, 378, 379, 380, 385, 386, 392, 394, 401, 403, 406, 407, 442

T

Traces d'appropriation, 263, 325, 330, 332, 337, 338, 339, 341, 356
Trous structuraux, **80**, 81

U

Usage, 3, 4, 36, 56, 72, 73, 79, 88, 96, 102, 103, 129, 130, **132**, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 147, 189, 206, 321, 323, 324, 347, 348, 424, 433, 438

V

Variation, 4, 31, 32, 54, 129, 133, **134**, 135, 340, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 403, 404, 412, 443
Variation lexicale, 349
Variation linguistique, 340, 346

X

Xénolecte, 116

Z

ZAP, 60
ZUP, 60

ANNEXES

Liste des annexes papiers

Annexe 1 : Plan de l'Ecole Elémentaire Bourgogne.....	453
Annexe 2 : Emploi du temps de la CLIN.....	454
Annexe 3 : Emploi du temps de Siro, Thiv, Dav et Nes en CP.....	455
Annexe 4 : Emploi du temps de Mar, Ené, Mer et Moha en CP.....	456
Annexe 5 : Réponse à la demande d'autorisation.....	457

Liste des annexes numériques (clé USB)

Dossier 1 : Entretiens sociométriques

Annexe 5 : Enregistrement du 1 mars 2010 - Entretien d'Ené, de Moha, de Dav, d'Erg et de Mer.

Annexe 6 : Enregistrement du 19 avril 2010 – Entretien de Mar et de Thyv.

Dossier 2 : Cours

Annexe 7 : Cours du 4 janvier 2010.

Annexe 8 : Cours du 11 janvier 2010.

Annexe 9 : Cours du 18 janvier 2010.

Annexe 10 : Cours du 1 février 2010.

Annexe 11 : Cours du 1 mars 2010.

Annexe 12 : Cours du 15 mars 2010.

Annexe 14 : Cours du 22 mars 2010.

Annexe 15 : Cours du 29 mars 2010.

Annexe 16 : Cours du 19 avril 2010.

Annexe 17 : Cours du 26 avril 2010.

Annexe 18 : Cours du 17 mai 2010.

Annexe 19 : Cours du 7 juin 2010.

Dossier 3 : Jeux de société

Annexe 20 : Enregistrement du 31 mai 2010 - jeu de l'oie de Zoé (Erg)

Annexe 21 : Enregistrement du 31 mai 2010- jeu de Candy (Ené)

Annexe 22 : Enregistrement du 7 juin 2010- jeu de Candy (Siro et Mar)

Annexe 23 : Enregistrement du 14 juin 2010 - jeu de cartes (Dav et Thyv)

Annexe 24 : Enregistrement du 14 juin 2010 - jeu de domino avec les animaux (Mer)

Annexe 25 : Enregistrement du 14 juin 2010 - jeu de Kapla (Moha)

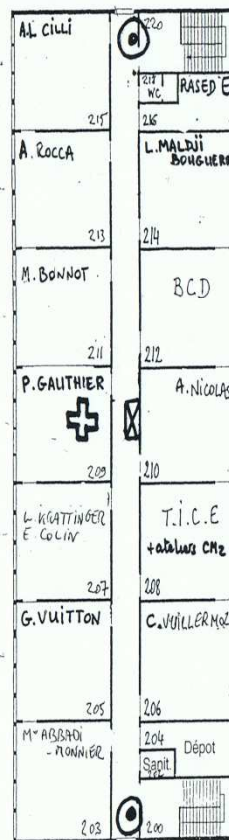
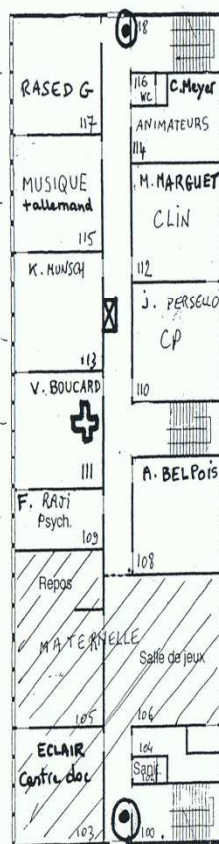
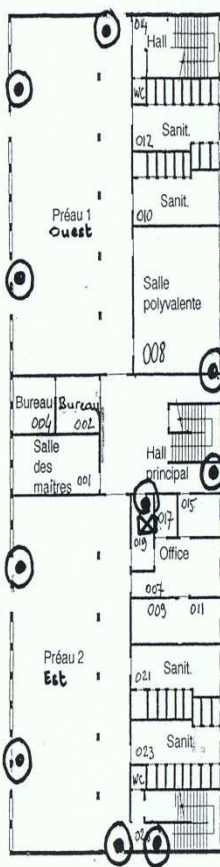
Annexe 1

ECOLE ELÉMENTAIRE BOURGOGNE

CONSIGNES de SÉCURITÉ

⊙ = boîtier pour déclencher l'alarme
 ⊗ = boîtier pour couper l'électricité

⊕ trousse de premiers secours



Ecole élém. BOURGOGNE
 7 A, Avenue de Bourgogne
 25000 BESANCON
 FRANCE

Tel / Fax 03 83 00 11 52 21 91

le 05.05.2011 la directrice

X vous êtes ici

Annexe 2

EMPLOI DU TEMPS CLIN

LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
C2	C3	C2	C3
Récré			
C3	C2	C3	C2
A.Midi			
C2	C3	C2	C3
Récré			
C3	C2	C3	C2

EMPLOI DU TEMPS CLIN

LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
C2	C3	C2	C3
Récré			
C3	C2	C3	C2
A.Midi			
C2	C3	C2	C3
Récré			
C3	C2	C3	C2

Annexe 3

Emploi du temps Munsch Kathy CP 2011-2012 P 4

Horaires	Lundi	mardi	jeudi	vendredi
8h30 9h15	Prod de texte Avec claudine	Calcul mental Clin mathématiques	Lecture connaissance de la langue claudine	Anglais Clin Maths Claudine
9h15 10h00	Lecture	mathématiques	Lecture connaissance de la langue	maths
10h15 10h20	récré	récré	récré	récré
10h15 11h30	Mathématiques clin	lecture	Maths clin	Sport.
11h30 12h00	Aide perso	Aide perso	Aide perso	Aide perso
13h30	Lecture	Calligraphie Ecriture clin	Calligraphie écriture	Calligraphie Ecriture Clin
13h45	sport	musique	Découverte du monde	lecture
15h15 15h30	récréation	récréation	récréation	récréation
15h15 16h00	Orthographe grammaire	Découverte du monde	Anglais Clin	géométrie
16h00 16h30	Ateliers informatiques	Tutorat ???	Arts visuels et bibliothèque d'école une semaine sur deux.	Atelier informatiques

Récapitulatif d'horaire

Domaines disciplinaires	Durée hebdomadaire des enseignements
français	9h45
mathématiques	5h00
Eps, lv, DDM, pratiques artistiques et histoire des arts.	7h15
récréation	2h00

Annexe 4

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI	
8h10					
8h45	soutien	soutien	soutien	soutien	
9h15		maths		sciences	
9h30	français	découverte du monde	français	maths	
10h15					
10h30					
11h15	maths	français	maths BCD	français	maths: 4h45
11h45			EPS		français: 9h30
12h15					
12h45					arts plastiques, dessin musique: 2h
13h30					
14h15	français	arts plastiques		maths	EPS: 2h15
15h00		problèmes	français	EPS	découverte du monde: 2h
15h15					anglais: 1h
16h00	EPS	musique	maths	tutorat avec les CM2	
16h30	anglais	français	anglais	dessin	

Annexe 5



INSPECTION DE
L'EDUCATION NATIONALE
DE BESANCON 1

Téléphone 03.81.65.48.53

Dossier suivi par :
Luc GROSJEAN

Références :
LG/PM/2009-2010/027

Besançon, le 16 octobre 2009

L'Inspecteur de l'Education Nationale
de la circonscription de BESANCON 1

à

Professeur Marie J. Berchoud
Directrice de Recherche
(7^{ème} section, sciences du langage)
30-32 Rue Mégevand
25030 Besançon Cedex

Objet : Thèse de doctorat de M. Alex LAURENCE. Votre courrier du 2 octobre 2009

Je vous informe que j'ai donné une suite favorable à la demande de Monsieur Alex LAURENCE, courant septembre, en réponse à sa demande par courriel. Je lui ai proposé deux rendez-vous qu'il a déclinés compte-tenu de son emploi du temps.

Je me tiens donc à sa disposition afin qu'il puisse me présenter son protocole d'observation et que nous convenions d'un calendrier d'intervention.

Mél.
ce.lanb1.la25@ac-
besancon.fr

26 Avenue de
l'Observatoire
25030 BESANCON
CEDEX

L'Inspecteur de l'Education Nationale
Circonscription de Besançon 1

Luc GROSJEAN

Résumé : Les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) sont inscrits dans un établissement scolaire pour apprendre la langue du pays et d'autres disciplines non linguistiques. A l'intérieur de l'établissement, un dispositif spécifique a été mis en place pour que ces allophones prennent des cours de langue de français non maternel. Il s'agit de la classe d'initiation (CLIN) et les élèves y passent quelques heures de la journée.

Le but de cette recherche est d'explorer et d'étudier l'appropriation du français par ces élèves dans deux types d'espaces en périmètre scolaire ; celui du cadre formel (la classe) et celui du cadre informel (en dehors de la classe).

La recherche se situe donc au carrefour de trois disciplines directrices que sont la sociologie, la didactique des langues et le socio-interactionnisme. Le croisement de ces disciplines est essentiel pour cette recherche parce qu'il m'a permis d'obtenir des résultats de souche disciplinaire différente.

J'ai mené des analyses en trois temps. La première série d'analyses concernait la dimension sociologique de la recherche, dans laquelle la concentration était orientée vers la construction et le développement d'un réseau social de communication orale des ENAF. Il en découle qu'il existe deux réseaux sociaux ; dans les espaces où les contraintes sont fortement présentes, le réseau social est subi et dans les espaces où les contraintes sont moins, voire pas du tout présentes, le réseau social est choisi. Lorsque les ENAF se trouvent dans le réseau subi ou dans le réseau choisi, l'appropriation de la langue est s'effectue différemment. La deuxième série d'analyses s'est concentrée sur l'appropriation du français dans le cadre formel à travers la communication didactique. L'étude sur les interactions didactiques montre que le répertoire linguistique des ENAF contient du français standard, des écarts linguistiques et du français non standard. De plus, le comportement interactionnel des élèves durant les échanges est réglementé. La troisième série d'analyses s'est focalisée sur l'appropriation du français dans le cadre informel à travers la communication ordinaire. Les interactions examinées dévoilent que l'appropriation qui se fait dans ce genre d'espace est plutôt interactionnelle que linguistique et que c'est le français non standard qui structure le plus souvent les énoncés des uns et des autres.

Au final, cette recherche encourage à approfondir la dimension sociologique dans l'appropriation du français par les ENAF dans le périmètre scolaire et à explorer les « coulisses » de l'immersion totale et interroger ce qui se passe dans le soubassement de l'immersion totale.

Disciplines : Sociologie, didactique des langues et socio-interactionnisme

Mots clés : Réseau social, espace, appropriation d'une langue étrangère, communication didactique, variété linguistique, communication ordinaire, grammaire interactionnelle, interactions verbales, normes

Abstract: Children arriving in France from abroad have to get enrolled in a French school in order to learn French and other school subjects. Within the school a special class has been set up for these new comers to learn French as a foreign language. It is called "CLIN" and these pupils spend more than 10 hours in this class per week.

The aim of this research work is to study the French (as a foreign) language learning by these foreigner pupils, particularly, the classroom learning and the outside-of-the-class learning. That involves two learning "zones"; informal and formal.

The research is based on three main theoretical approaches which imply sociology, language pedagogy and social interactionism. The results obtained embed elements of the approaches mentioned above.

Data analysis was done and divided into three categories. The first one is about the sociological aspect of the research. It sheds light on the construction and development of the pupils' social networks. Two types of social network emerge from the results; the chosen social network and the imposed social network. Whatever the network, learning of the French language is done differently. The second one is about learning French in classroom through the communicative language teaching. Studies show that the pupils' speeches contain French standard linguistic forms as well as French linguistic gap-forms. The third one is about the informal language learning through everyday communication. Results reveal that the linguistic aspect is overshadowed by the communicative and interactional urge throughout the pupils' discussions. Non-standard linguistic forms are often considered within these exchanges.

Finally, the present research work outlines the sociological aspect that needs to be strongly considered when one is learning French as a foreign language (especially the foreign pupils in France) in the school environment. This research also helps to have a better understanding of the "behind the learning scenes" of language immersion in school contexts.

Disciplines: Sociology, language pedagogy, social interactionism

Key-words: Social network, language learning, language pedagogy, linguistic forms, second language acquisition theory, verbal interactions, language norms